



Mulheres no PEPEU:

O poder interruptor da Educação Musical Feminista



5

Glock.

Xil.

Sn. T.

Glockenspiel

Xilofone

nos Tubulares

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



Dissertação

Mulheres no PEPEU:
O poder interruptor da Educação Musical Feminista

Tamiê Pages Camargo

Pelotas, 2020

Tamiê Pages Camargo

Mulheres no PEPEU:

O poder interruptor da Educação Musical Feminista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Epistemologias descoloniais, educação transgressora e práticas de transformação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Accorssi

Grupo Mariposas: minorias sociais, resistências e práticas de transformação

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C172m Camargo, Tamié Pages

Mulheres no Pepeu : o poder interruptor da educação musical feminista / Tamié Pages Camargo ; Aline Accorssi, orientadora. — Pelotas, 2020.

148 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Educação musical feminista. 2. Práticas musicais de mulheres. 3. Epistemologias feministas. 4. Metodologias feministas. I. Accorssi, Aline, orient. II. Título.

CDD : 780.7

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Tamiê Pages Camargo

Mulheres no PEPEU: O poder interruptor da Educação Musical Feminista

Dissertação aprovada, como requisito, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28/08/2020

Banca examinadora:

.....
Prof.a. Dra. Aline Accorssi (Orientadora)
Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

.....
Prof.a. Dra. Denise Marcos Bussoletti
Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

.....
Prof.a. Dra. Regiana Blank Wille
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Prof.a. Dra. Rosângela Fachel de Medeiros
Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Agradecimentos

Últimos ajustes... Se me perguntassem, há dois anos, se eu estaria escrevendo os agradecimentos da dissertação de Mestrado, eu não teria acreditado. Pois, aqui estou. Insegurança, incerteza, dúvidas e o fechamento desta etapa no meio de uma pandemia. Sem dúvida, desafiador. Mais do que nunca, percebi que mudanças são inevitáveis, mesmo tendo receio ou resistindo a elas. Falando em mudanças, penso que essa seria a palavra que resumiria bem esses dois anos do Mestrado. Nada muito planejado, mesmo assim, muitos imprevistos e inúmeros incômodos. Esta dissertação é minha reação a tudo que vem me atravessando há muitos anos. Por isso, a escrita foi um processo bastante árduo.

Estudar sobre feminismos é, muitas vezes, doído. A escrita travou, muitos momentos não consegui me aproximar das leituras, pois elas chegavam perto demais. Eram reais, palpáveis, significavam olhar a fundo e analisar feridas e, nem sempre, tive forças para isso. Compreender todos esses processos que me atravessaram além disso, me conscientizei que muitas coisas que sofri é comum a tantas mulheres e que outras dores podem ser ainda mais profundas. Perceber o peso desse sistema em que vivemos é um tanto quanto sufocante. Pensar que, mesmo estudando sobre feminismos, não estou isenta de sofrer as consequências desse sistema. Não entendi em muitos momentos, me perdi em outros, às vezes só foi pesado demais. Quis fugir desde o início, estava uma bagunça. A tensão desta pesquisa foi real, ela movimentou tudo. Por todos esses motivos, reitero que esta pesquisa é um trabalho em conjunto. Apesar de clichê, a verdade é que todos os encontros que tive até hoje formaram esta pesquisa. Por causa dela, ressignifiquei muitas coisas em mim. Percebi que, no meio desses curtos e agitados tempos, apesar de todas as reviravoltas, compartilhei muita admiração, amor e suporte durante esses momentos. E, por isso, sou grata...

Agradeço a todas as mulheres que vieram antes de mim e tornaram possível a oportunidade de estar escrevendo esta dissertação. Espero poder levar isto a diante e que, algum dia, todas nós estejamos no lugar que desejamos estar.

À mulher que mais me inspira e me incentiva, a qual foi a razão de me aprofundar em estudos feministas, para que eu pudesse explicar e mostrar para ela o quão incrível é tudo o que ela faz e tudo que ela é. Mãe, obrigada por sempre caminhar comigo.

Ao meu irmão Caio, ao meu pai e a toda minha família: agradeço por me apoiarem, por acreditarem e vibrarem comigo a cada passo. Caio, a defesa será no dia do seu aniversário, vamos comemorar sua formatura, aniversário e minha defesa. É muita coisa boa para um dia só.

À Gabriela, Andréia, Luana, Daniela, Camila, Desirée, Caroline, Vanessa, Thaís e Giovana. Obrigada por todos os momentos. Espero conseguir expressar o quanto eu amo compartilhar a vida e o palco com vocês. Vocês trazem sentido a isso tudo. Espero que nossos momentos juntos tenham (co)movido vocês, assim como me (co)moveram. Que nossa música ecoe no coração e na formação de cada uma.

Às(aos) professoras(es) que conversaram comigo ao longo dessa montanha russa e me deixaram confortável em saber que todos nós passamos por dificuldades na pós-graduação. Regiana, Mauren e Zé, obrigada por me ouvirem e me aconselharem.

Por terem me amparado incontáveis vezes e por me darem o braço inteiro, sem nem precisar pedir. Por me levarem comida, me lembrarem de respirar, darem abrigo e abraços que, em muitos momentos, seguraram essa pessoa que vos fala de cair. Todas as pessoas que tenho o amor de ter por perto, Ísis, Paola, Larissa, Caroline, Jéssica, Amanda, Ananda, Quézia, Marcelo, Pâmela, Letícia, Julianna, Priscilla, Natália e Fillipe, esta dissertação é fruto do incentivo de vocês.

Às Mariposas: Júlia, Livian, Diônvera, Álvaro, Anelise, Léo, Jeferson, Maicon, Marciela, Jéssica, Estefânia, Lucielle e Júlia. Obrigada por me receberem de uma forma tão acolhedora, sempre pacientes e dispostos a ajudar. Me mostraram, na prática, o quão incrível é trabalhar em grupo e que a academia é, também, um espaço de sensibilidade, escuta e de construção coletiva.

Em especial, à Aline, minha orientadora. Obrigada por ser tão humana, por compreender todas as inconstâncias, por me desafiar e acreditar na potência da escrita. Sou muito grata por descobrir junto contigo os caminhos desta pesquisa.

Portanto, chego ao fim da escrita desta dissertação, acreditando que esse é o lugar que eu deveria estar. Esse processo colaborou para que eu criasse laços profundos com pessoas essenciais na minha vida. Não é nada simples falar de algo que nos toca, mas poder compartilhar um pedacinho de todos vocês, através desta escrita, é a melhor recompensa.

Resumo

CAMARGO, Tamiê Pages. **Mulheres no PEPEU**: o poder interruptor da Educação Musical Feminista. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Ao longo de séculos, as práticas musicais de mulheres vêm sendo negligenciadas, nos colocando à margem de diversas áreas da música. Discursos que reforçam esse padrão são produzidos e reproduzidos até os dias de hoje. Com o propósito de questionar tais discursos, me pergunto, na presente dissertação, de que maneira é possível promover uma Educação Musical Feminista? Para investigar tal questão, me debruço sobre história de práticas musicais de mulheres na música e, especificamente, na percussão (GREEN, 2001; FRYDBER, 2010; THEODORO, 2008; GOMES, 2017). A partir disso, problematizo tais práticas com mulheres integrantes do grupo de percussão PEPEU - Programa de Extensão em Percussão da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - relacionando-as com o campo da Educação Musical (SMALL, 1998; BOWMAN, 2018; GREEN, 2001; DÍAZ MOHEDO, 2005; ROMERO 2010); e reflito, ainda, sobre metodologias feministas com mulheres em práticas musicais percussivas. Com base em epistemologias feministas (RAGO, 1998; KILOMBA, 2010; GARCIA, 2011; GRAF, 2012; OCHOA, 2008) e em metodologias feministas (NEVES, NOGUEIRA, 2005), questiono a ciência tradicional. Para esse fim, escolhi a Pesquisa Participante (BRANDÃO, BORGES, 2007; FAERMANN, 2014) como desenho de pesquisa e os Círculos Epistemológicos (ROMÃO *et al.*, 2006) como instrumento metodológico. Os Círculos Epistemológicos foram encontros nos quais práticas musicais de mulheres eram problematizadas e, também, foi um espaço para a composição de uma poética musical relacionada a estes questionamentos. Baseando-me nos diferentes questionamentos, pude perceber que as práticas musicais de mulheres ainda não são reconhecidas, pois as musicistas são invisibilizadas, vistas como objeto sexual ou, então, precisam mostrar algo além de sua interpretação para que a sociedade as reconheça. Isso torna difícil a percepção das próprias musicistas como tal. Ao intencionar a mudança deste cenário, penso numa possível Educação Musical Feminista, a qual visa pensar criticamente práticas de mulheres e na qual a solidariedade feminista tem grande papel, expressando-se como poder interruptor do patriarcado musical. Toda a pesquisa está entrelaçada com a composição musical e, por isso, é organizada em três movimentos. Cada movimento representa o desenvolvimento do senso crítico em relação às temáticas da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Musical Feminista; práticas musicais de mulheres; epistemologias feministas; metodologias feministas

Abstract

CAMARGO, Tamiê Pages. **Women Members of PEPEU**: the suspending power of the Feminist Musical Education. 2020. 148f. Dissertation (Master Degree in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

For centuries, the musical practices of women have been neglected, excluding us from several areas of music. Speeches that reinforce this pattern are produced and reproduced until today. In order to question these speeches, this research explores the possibilities to promote Feminist Musical Education. To investigate this issue, I look at the history of women's musical practices in music, specifically in percussion (GREEN, 2001; FRYDBER, 2010; THEODORO, 2008; GOMES, 2017). From that point of view, I problematize these practices with women members of the percussion group PEPEU - Percussion Extension Program at the Federal University of Pelotas (UFPEL) - relating them to the field of Music Education (SMALL, 1998; BOWMAN, 2018; GREEN, 2001; DÍAZ MOHEDO, 2005; ROMERO 2010); and reflect on feminist methodologies with women regarding their musical practices in percussion. Based on feminist epistemologies (RAGO, 1998; KILOMBA, 2010; GARCIA, 2011; GRAF, 2012; OCHOA, 2008) and feminist methodologies (NEVES, NOGUEIRA, 2005), I question the conservative form of science. To this end, the chosen methodology was the Participant Research (BRANDÃO, BORGES, 2007; FAERMANN, 2014) and the Epistemological Circles (ROMÃO *et al.*, 2006) as a methodological instrument. The Epistemological Circles were encounters in which women's musical practices were problematized and also a space for a composition of musical poetics related to these questions. Based on those reflections, results show musical practices of women are still not recognized, because women in music are invisibilized, sexualized or need to show something beyond their interpretation for society to recognize them as musicians. This makes it difficult for women musicians to recognize themselves as such. With the intention to change this scenario, I propose the possibility of a Feminist Musical Education, which aims to think critically about women's practices and in which feminist solidarity has an essential role. The Feminist Musical Educational would be a form of suspending the musical patriarchy. This research is intertwined with the musical composition and, therefore, it is organized in three movements. Each movement represents the development of a critical sense in relation to research topics.

Key-words: Feminist Musical Education; women's musical practice; feminist epistemologies; feminist methodologies

Lista de figuras

Figura 1	Imagem de Tia Ciata.....	42
Figura 2	Minha primeira apresentação com o PEPEU	48
Figura 3	Tocando um instrumento curioso	49
Figura 4	Apresentação com o PEPEU na inauguração do Centro de Artes 2 – UFPEL.....	50
Figura 5	Apresentação do PEPEU no 37º Festival Internacional de Música de Londrina	53
Figura 6	Integrantes do PEPEU e convidadas em um concerto no 37º Festival Internacional de Música de Londrina	54
Figura 7	Sou eu musicista?.....	109
Figura 8	Anotações de ideia da música no primeiro encontro.....	118
Figura 9	Estrutura da composição.....	120

Lista de Tabelas

Tabela 1	Círculos Epistemológicos	81
----------	--------------------------------	----

SUMÁRIO

Anacruse: antes do primeiro compasso de escrita	13
Primeiro Movimento	16
Notas introdutórias: de onde falo e por que falo?	17
1 Educação Musical	24
1.1 A mulher na música	30
1.1.1 A cantora e a professora como reafirmação da feminilidade	34
1.1.2 A instrumentista e compositora como ruptura do perfil masculino	37
1.2 Educação Musical e Gênero	42
1.3 O grupo de percussão: PEPEU	46
1.3.1 Eu e o PEPEU	47
1.3.2 Mulher, artista, percussionista...	51
Segundo Movimento	56
2 Feminismos e Educação	57
2.1 Problematizando a ciência	63
2.2 Epistemologias feministas	66
2.3 Caminho metodológico: em busca de uma prática feminista	69
2.3.1 Metodologias feministas	70
2.3.2 Pesquisa Participante	73
2.3.3 Círculos Epistemológicos	79
Terceiro Movimento	90
3. Mulheres na percussão	91
3.1 Prática percussiva de mulheres no samba e nos terreiros	95
3.2 Sou eu uma musicista?	102
3.3 “A melhor parte do PEPEU”	110
3.4 O processo de composição da música	118
3.5 O poder interruptor da solidariedade feminista	123
Coda: o eco da Educação Musical Feminista	129
Referências	133
Anexos	137

Anacruse: antes do primeiro compasso de escrita

Anacruse, no campo musical, “são as figuras que precedem o primeiro compasso [...] *Anakrousis* em grego, designava uma ou mais sílabas que se encontravam no início de certos versos líricos antes da sílaba acentuada” (MED, 1996, p. 148). Tomo esse termo para dizer que esse pequeno texto, antes do tempo forte da dissertação, tem a intenção de apresentar o que e como foi produzido esse relatório de pesquisa, decorrente de minha prática como pesquisadora no período de Mestrado.

A pesquisa trata sobre a experiência de mulheres e a reflexão se dá a partir de situações cotidianas de musicista e da crítica sobre tais acontecimentos. As vivências narradas neste trabalho são minhas e de mulheres que compartilharam angústias, inseguranças e dores semelhantes às minhas. Dessa maneira, este texto fez e faz parte da minha transformação, da minha compreensão sobre ser uma mulher dentro do âmbito musical, da educação, da Educação Musical, da percussão e tudo que isso abarca.

Como afirma Boaventura de Sousa Santos (1988), “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1988, p. 66). Ou seja, a pesquisa, para mim, foi um processo de me perceber no mundo. Me propus fazer um processo de reflexão com as mulheres que compartilham de um espaço comigo, que têm experiências semelhantes, sendo a autora que vos fala também parte desse processo. Para isso “[...] é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1988, p. 68).

A pesquisa que agora apresento foi concebida no processo e é o próprio processo de transformação. Não procurei por um modelo precedente fechado, o qual se adequasse, ou muito menos tivesse um objetivo pontual, fechado. Ela se deu através de encontros “com”. Em outras palavras, posso dizer que a transformação se deu a partir do encontro com outras mulheres e a reflexão que nasceu nessa troca. Minha intenção não foi somente conhecer sobre elas, mas sim com elas.

A pesquisa, portanto, parte do concreto, de experiências reais, de mulheres reais que foram convidadas a participar e que agora, convido vocês a fazerem o mesmo. Por isso, essa conversa teórica, como afirma bell hooks (2017), nasce em

decorrência da minha interação com essas mulheres, em pé de igualdade. Com isso, pretendo, com elas e com vocês, provocar uma reflexão crítica sobre vivências de mulheres no campo musical, visando, de algum modo, tornar possível a transformação feminista. Nesse sentido,

[...] percebo que o texto escrito – a conversa teórica – é mais significativo quando convida as leitoras a se engajar na reflexão crítica e na prática do Feminismo. Para mim essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas. Isso, para mim é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana (nossa necessidade de alfabetização, o fim da violência contra mulheres e crianças, a saúde da mulher, seus direitos reprodutivos e a liberdade sexual, para citar algumas), nos engajamos num processo crítico de teorização, que nos capacita e fortalece. (hooks, 2017, p. 97)

Aqui, tento quebrar com a hierarquia dos saberes, considerando as experiências das mulheres que participaram dessa pesquisa como sendo, também, uma forma de conhecimento. Entre essas vivências, trago, ainda, teóricas(os) sobre feminismos, Educação Musical, entre outras temáticas que perpassam essa pesquisa. Assim, penso nesse movimento como uma conversa teórica, na qual em meio às experiências narradas, também faço reflexões de forma crítica a partir do diálogo com as(os) autoras(es). O nome conversa teórica me traz um tom de horizontalidade, algo que procuro fazer ao longo de toda a construção da pesquisa. Ao trazer reflexões de mulheres com as quais convivo, complementando com pensamento de autoras, penso numa conversa, que é um lugar de escuta sensível, reflexão, crítica, sendo todas essas ações anteriores essenciais para que um diálogo aconteça. Se as palavras desta pesquisa soassem, cada pesquisanda e autora(or) teria um timbre de voz diferente, suas falas soariam como melodias e a conversa teórica formaria uma música. É isso que me proponho.

Durante os encontros entre as mulheres que participaram desta pesquisa, foi feita uma composição musical chamada (Re)Percutir¹, a qual se entrelaça com a escrita e a narrativa de toda esta conversa teórica. Dessa maneira, essa escrita é estruturada em três movimentos, como a estrutura dessa composição. Cada

¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7ty3YqKQdA&list=PLiZxm3eUiJGzXwirbxW-yYO99Ysvy2m8F&index=11&ab_channel=Tami%C3%AAAPages – Acesso em: 28 ago. 2020.

movimento representa o desenvolvimento do senso crítico em relação à temática da pesquisa. O Primeiro Movimento é a introdução e apresentação dos temas. Nele, relaciono minhas vivências como mulher em uma sociedade patriarcal e meus estudos sobre Educação Musical. Relato minha infância, a conexão com a música e o início dos meus questionamentos em relação às minhas vivências e também de outras mulheres dentro do âmbito musical. Ali é plantada a semente de estudos sobre mulheres na música e suas influências e consequências dessas práticas dentro da Educação Musical.

O Segundo Movimento tensiona e contrasta em relação ao primeiro movimento. É o encontro com estudos sobre feminismos e o modo que esses estudos atravessam as áreas da epistemologia e metodologia. Para mim, causa desordem, quebrando paradigmas e tensiona concepções sobre educação e ciência. Me fez compreender o porquê não me identificava com as pesquisas tradicionais e, de algum modo, me sentir representada. É o momento do florescer de indagação, das perguntas, de inquietação e de movimentação com o anseio por transformação.

No Terceiro Movimento são retomados aspectos dos movimentos anteriores, variações de timbres, ritmos e instrumentos. Aqui, nascem os frutos dos conhecimentos da experiência concreta de mulheres percussionistas estruturando-se e fortalecendo-se com as teorias feministas. Entrelaço o processo de reflexão de cada uma de nós, juntas, traduzidos em práticas musicais percussivas, sentindo e causando a vibração da transformação.

Finalizo o texto com a coda, que “é um trecho final de uma composição no qual se recordam geralmente, os seus temas principais (MED, 1996, p. 242) fazendo uma alusão a uma breve conclusão dessa pesquisa. Além da escrita desse relatório, a produção final desse trabalho resultou numa composição feita por mulheres que participaram do processo de pesquisa. Por fim, essa conversa teórica que apresento é a música em forma de escrita.

Piano

Voz

Violino

Flauta Doce

Glockenspiel

*Primeiro
Movimento*

4

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

7

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

Notas introdutórias: de onde falo e por que falo?

Da boca para baixo tudo trava, exceto a mente. Esta pensa a mil em todas as possibilidades de palavras e respostas para rebater. Ao mesmo tempo, vêm as perguntas que questionam o porquê disso, o que só acelera ainda mais os pensamentos. Tantas coisas que eu queria falar, tantas coisas que eu poderia mostrar, mas sigo engasgada. Me sinto silenciada. Por isso escrevo. Encontrei nesse texto uma forma de expressar o que não consigo mais falar, por diversas razões. O texto que estás lendo é uma forma de tirar esse rolo inteiro que está dentro da minha garganta. É um grito de expressão, indignação, que busca a transformação. Por isso tudo, te explicarei como tudo se iniciou, ao menos, do que tenho consciência ou do que lembro.

Ao lembrar sobre meus primeiros anos, percebo que sempre fui uma criança bastante ativa: ballet, futebol, capoeira, vôlei, ginástica rítmica, jazz e muito canto, principalmente debaixo do chuveiro. Fui uma criança privilegiada, tive a oportunidade de participar de diversas atividades e de ganhar presentes nos aniversários e dia das crianças, por exemplo. Tive muitas bonecas, vários CDs e DVDs de bandas e cantores que eu gostava. CDs dos quais, assim que aprendi a ler, ficava lendo as cartilhas com as letras das músicas até saber cantar todas, do início ao fim, apesar de às vezes adaptar as letras ou fazer as minhas próprias versões das músicas que eu gostava. Um dos meus hobbies favoritos era me juntar com minhas melhores amigas e amigos e escutar, dançar e imitar as músicas que escutávamos. Fui uma criança bastante extrovertida e confiante. Gostava de me apresentar em comemorações da escola ou qualquer lugar que desse para mostrar aos outros o que gostava de fazer. Isso me dava prazer.

Ao lembrar tudo isso, poderia dizer que eu era, ao menos, uma criança bastante curiosa em relação à música. Me arriscando um pouco, diria até que era levemente musical. Escrevo isso para explicar e lembrar que a minha relação com a música sempre esteve muito presente na minha vida.

Um pouco mais velha, ainda bastante extrovertida, porém nem tão confiante, me lembro que a música passou a ter um sentido diferente. Percebia muitas vezes que as músicas me ajudavam a compreender o que estava sentindo e me ajudavam a refletir sobre essas diferentes sensações, que antes desconhecia. Procurava a música quando tinha necessidade de expor meus pensamentos, pois estava

sentindo algo, mas eu não conseguia ou não podia expressar somente com palavras. Ao transformar essas emoções em música, na sua maior parte cantando (na época, quase gritando) meus sentimentos, tudo parecia se tornar mais vivo e real. Assim, parecia mais descomplicado lidar com algumas dúvidas da infância e da pré-adolescência.

Adolescente e bastante mais insegura, chegou o momento do “E aí? O que vai fazer quando terminar a escola?”. Depois de muito pensar e de algumas confusões, percebi que queria fazer música. Isso não só era algo que me fazia bem e me representava, mas gostaria e queria fazer dela a minha carreira, minha maneira de viver. Já que a música me fazia sentir tão bem, tinha a vontade de espalhá-la para que todos tivessem acesso a ela e para que pudessem, talvez, encontrar nessa arte algum sentido, como foi comigo. Por outras vivências em que atuei como professora, percebi que a docência seria uma maneira de poder levar a oportunidade de acesso à música para outras pessoas. Juntando esses pontos, e com um “empurrãozinho” de coragem da minha mãe, decidi por fazer um curso de Licenciatura em Música.

Para iniciar esse curso, tive que me mudar: sair da casa dos meus pais e ir morar longe, onde não conhecia quase ninguém. O iniciar da experiência da faculdade e de morar sozinha me proporcionou vivenciar momentos e situações nas quais, anteriormente, nunca havia me encontrado e me fez refletir e pensar sobre muitos aspectos de minha vida. Foi a partir dessas vivências e experiências (e uma pequena prova de autonomia), que me percebi mulher e tudo que isso carrega.

Ter medo de andar sozinha e ficar sempre atenta a quem estivesse perto, ameaçando minha segurança. Ir à festas e ser puxada pelo cabelo e o braço pelo simples fato de estar lá. Cuidar a maneira de dançar para que ninguém pensasse que eu estava querendo chamar atenção ou para que não entendessem meus movimentos de forma errada. Sentir-me mais segura ao andar com um menino ao meu lado, pois assim poderia evitar que fosse abordada por outro homem. Ser diminuída por me demonstrar sentimental ou por estar indignada com algo, o que facilmente seria interpretado com o fato de eu estar de “TPM”. Entrar no meio artístico e me sentir nada mais do que uma nova carne no mercado, enquanto queria apenas me aperfeiçoar e experienciar novas formas de ser artista. Ser constantemente comparada com outras mulheres, sem que tenha pedido por tal comparação. Sentir-me inferior. Ter que me impor para poder falar o que penso, ou

às vezes, fingir que não escutei para evitar que algo pior acontecesse. Não saber e ter medo de dizer não, quando é algo que vai contra a minha vontade. Ceder, ceder, ceder e me esgotar de ceder com medo do que poderia ocorrer caso se opusesse. Lembrar que preciso me alimentar, mas também nem tanto. Ser limitada à minha beleza, ou a falta dela. Ser cortada enquanto falo, ter que explicar e provar meu conhecimento, ou simplesmente deixar de lado para evitar alguma discussão grande.

Esses foram alguns dos pensamentos que me confrontaram quando tive que cuidar de mim mesma. Alguns deles eu já conhecia, mas outros, até então, nunca haviam passado pela minha cabeça. Em diálogos com minha mãe, com amigas e colegas, notei que esses pensamentos não são só meus, muitas delas também os tinham. Também havia outros que mais mulheres compartilhavam e que eram comuns a elas. Essas reflexões me causaram inquietações, o que me fez querer pensar cada vez mais sobre elas. Por que essas preocupações ainda são tão cotidianas na minha vida e na de outras mulheres também? É possível que algum dia não precise mais me atentar a elas? Como posso conversar sobre isso com as pessoas que compartilham de tais situações e sentimentos? Como é possível expressá-los? É possível mudá-los? Esses pensamentos me incomodam, me confundem e me atingem.

Com todas essas inquietações em mente, segui acompanhando as aulas na universidade. Em uma, de muitas, discussões sobre quais músicas poderíamos levar para a sala de aula de Ensino Médio. Foi apontado por alguns colegas que seria interessante abordar músicas do cotidiano das(os) estudantes na sala de aula; porém, algumas eram pesadas demais ou indecentes. Em outras palavras, algumas músicas seriam inadequadas para tratarmos com as/os estudantes? Por não entender muito bem o que para eles significava ser indecente ou pesada demais, perguntei. Na resposta percebi que minhas inquietações não atravessavam somente em minha vida pessoal ou na minha relação com as pessoas, mas estava também dentro da universidade, no curso que estava estudando, nas aulas, na própria sala e na música. “A Anitta”, foi a resposta. “Meiga e abusada²”, como ela mesma canta, com danças sensuais e suas roupas curtas seriam impróprias para serem levadas para a sala de aula. Mas a música do adestrador de cadelas, que

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBI4O2exar4&bpctr=1593107181> – Acesso em: 13 jun. 2018

são “aquelas minas cachorra, piranha, sapeca”³, nas quais os homens vão gozar, ou até mesmo a “madeirada” que a menina não levou por “meter o pé para a casa malandramente”⁴ não foram mencionadas.

Fiquei aborrecida, mas não impressionada com a resposta. Afinal, não me surpreendeu o fato de que uma cantora, ao se expressar de forma sensual em sua música e dança, seja mais espantoso do que tratar uma mulher como cadela a ser adestrada, ou chamá-la de safada pelo simples fato de exercer o seu direito de ir embora e não querer. E, ainda sim, a Anitta seria a indecente ao cantar que vai “continuar te provocando até te ver pirando”⁵.

Ao mesmo tempo, me senti no dever de debater o assunto. Não por considerar a opinião do colega inferior à minha, mas porque antes das minhas vivências e compreensões do que é ser mulher, esse questionamento também não tinha passado pela minha cabeça. É justo que seja colocado como indecente quando uma mulher se expressa de uma forma sensual, mas nem ser questionado quando um homem canta sobre violência contra a mulher? A violência exposta nessas músicas é naturalizada, enquanto a outra é julgada no momento em que é escutada. Irônico e amedrontador perceber que isso está na música que percorre muitos lugares, e pelo ouvido de muitas pessoas no seu dia a dia. E sabe qual é o resultado disso? Todas aquelas preocupações que antes mencionei, e elas não são só minhas, são de muitas mulheres.

Não é irônico que a música, justo a arte com a qual me relaciono de forma tão direta e é uma das maneiras que encontrei de compreender meus sentimentos e aliviar minhas dúvidas, também é uma forma de arte que reproduz pensamentos que me causam tais confusões?

Durante a graduação, não foram somente essas situações que me fizeram pensar sobre esse assunto. Desde o início da universidade, ingressei num grupo de percussão chamado PEPEU – Programa de Extensão em Percussão da UFPEL. Se eu tinha alguma experiência em percussão? Na verdade, pouco ou quase nada tinha ouvido falar antes de ingressar no grupo. Nele, percebi um espaço que não encontrei em outros na universidade: o de me apresentar. Ali eu poderia resgatar aquela “pequena eu”, que adorava estar no palco fazendo música.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GAqG7ginlOc> – Acesso em: 13 jun. 2018.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5GzYOit0G4E> – Acesso em: 13 jun. 2018.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UGov-KH7hkM> – Acesso em: 13 jun. 2018.

Nos primórdios de meus estudos sobre mulheres, percebo também neste grupo, situações desiguais que me causavam desconforto. Mais uma vez me dei conta que essas situações não eram singulares à minha pessoa. Mas neste grupo não estava sozinha. A presença de mulheres dentro do grupo fez uma grande diferença. Desabafos eram escutados, incômodos eram amparados, fazendo com que acontecimentos que nos feriam fossem suportados. Nelas, encontrei conforto, um conforto de amizade, de compreensão e de suporte. Elas compartilharam comigo angústias semelhantes em relação às nossas vivências como mulheres e musicistas dentro e fora do grupo. Com elas, notei que, apesar de sofrermos essas angústias, era possível que as vivências musicais acontecessem de uma maneira diferente, nas quais somos protagonistas de nossas próprias práticas e apoiando-nos umas às outras, fazendo assim a diferença.

Em meio a sentimentos contraditórios em relação a como mulheres são tratadas na música, somado a uma sementinha sobre estudos a respeito de mulheres e gênero, e o entendimento de que mulheres podem fazer a diferença, passei a me questionar, desde o lugar de educadora musical, se poderia fazer algo a respeito dessa incoerência que tanto me incomodava. Assim, me perguntei de que maneira seria possível promover uma Educação Musical Feminista em um grupo musical já existente e que não tinha tal concepção prévia?

Para isso, me debrucei tanto sobre minhas experiências, quanto em vivências de antigas e atuais percussionistas integrantes do PEPEU e estabeleci como objetivos dessa pesquisa o que segue: 1) Problematizar práticas musicais de mulheres e com mulheres integrantes de um grupo de percussão relacionando essa prática com o campo da Educação Musical; e 2) Refletir sobre metodologias feministas com mulheres em práticas musicais percussivas.

Utilizo, ao longo desse relatório de pesquisa, interlocuções de texto com áudios e vídeos de músicas e momentos musicais que perpassam a narrativa. Nesse sentido, utilizo notas de rodapé indicando *links* no site do YouTube, para que a leitora ou leitor possa ouvir o movimento da música juntamente com a leitura. Contudo, é preciso ressaltar que tais links ou endereços estão disponíveis no momento atual em que essa dissertação está sendo escrita. Eles podem, eventualmente, tornarem-se indisponíveis, isso porque, são com alguma frequência temporários na rede, o que pode ocasionar algumas frustrações.

Com essa escrita, coloco como desafio para mim, realizar um trabalho sobre/para/e a partir de mulheres. Para mulheres e a partir de mulheres. Ou seja, nesta pesquisa, pretendo enfatizar o pensamento e a história, os quais podem parecer simples, mas que em inúmeros trabalhos não são nem cogitados como referências. Como conta a autora Michelle Perrot (2007), a história das mulheres foi silenciada:

As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. (PERROT, 2007, p. 16)

Em decorrência disso, uma das intenções desse trabalho é fazê-la baseada em uma epistemologia e uma metodologia feminista; além de a ação ser, também, a partir de uma prática e de uma pedagogia feminista. Quero mostrar que mulheres fazem pesquisas e me esforçar ao máximo para oportunizar que essas, as quais são silenciadas dentro desse meio acadêmico, tenham a oportunidade de se expressar.

Para mais, tenho ciência que o feminismo é múltiplo e que não há o caminho correto e único a percorrer, por isso me refiro ao tema no plural. Os feminismos abordaram diferentes campos como a política, a cultura, a sociedade e diversos tipos de ciência, como apresenta a autora Luz Maceira Ochoa, em seu livro “O sonho e a prática de si. Pedagogia Feminista: uma proposta”:

O feminismo é uma filosofia, uma ética, um pensamento científico, mas, além de ser uma concepção do mundo e da vida, refere-se a ações, experiências e iniciativas voltadas para a mudança social, política, cultural e epistemológica das relações de gênero. É um movimento social e político, uma cultura, uma prática de liberdade, igualdade, autonomia, democracia, direitos humanos, transformando as pessoas e a sociedade em todas as suas dimensões, cujo objetivo é abolir a organização social patriarcal e propor novas formas e valores organizacionais centrados na equivalência humana e na vida humana. (OCHOA, 2008, p. 53-54, tradução nossa)

Contudo, segundo Norma Graf (2012), talvez haja um elemento em comum nas diferentes visões que o articulam. Há o entendimento de que gênero é um aspecto fundamental que organiza a vida social e, portanto, promover uma mudança progressiva e geral na sociedade em relação às vivências de gênero é desejável e importante. Todavia, a mudança da sociedade é lenta e trabalhosa, mas tenho convicção que é possível começar uma transformação dos lugares que cada um

pode atingir e alcançar. E, no meu caso, é a partir dessa pesquisa que será realizada.

Assim, para fazer este trabalho, é importante buscar de qual lugar vem esse pensamento feminista que, aos poucos, está atravessando cada vez mais as áreas da Educação Musical, da epistemologia e da metodologia, como exibirei nesta pesquisa.

1 Educação Musical

A música é grande parte da minha vida, por isso resolvi fazer dela, também, minha profissão. Apesar de ser, para mim, uma importante área de conhecimento e uma forma de expressão, questões em relação à música me inquietam, principalmente em relação à forma que a mulher é vista, ou não vista, nesta área. Como educadora musical, também me pergunto de que forma isso interfere nas aulas e práticas musicais.

Em razão disso, neste capítulo apresento a perspectiva de Educação Musical, principalmente a partir de Christopher Small (1998), Lucy Green (1997) e Wayne Bowman (2018); reflito a respeito de estudos sobre mulheres na música a partir do livro “Música, Gênero e Educação” (2001), da autora Lucy Green; e, finalmente, relaciono as áreas de Educação Musical e Gênero apontadas nos estudos de M^a Teresa Díaz Mohedo (2005) e Nieves Hernández Romero (2010).

Adiante, considero, neste trabalho, a música na perspectiva da sociologia da música da autora Lucy Green (1997, 2000, 2001) e Callegari (2010), as quais percebem a música como uma prática construída social e culturalmente decorrente da interação social em nosso cotidiano. Nessa concepção, a música abrange aspectos extramusicais e seus valores e significados devem ser compreendidos a partir desse entendimento.

[...] se a música é tratada apenas (ou em maior parte) em termos de seus componentes intramusicais, isso sugere que os aspectos significativos da música não estão relacionados com situações sociais específicas. [...] se a música for somente ou principalmente tratada por meio de referências à cultura, isso sugere que a música está a serviço de seu contexto social, que o objeto musical não tem significado em si mesmo. (CALLEGARI, 2010, p. 11)

Deste modo, a música só existe se as pessoas conseguem reconhecer como tal, senão, seria impossível diferenciar o que chamamos de música de qualquer outra coleção e organização de música e silêncio (GREEN, 2012). Tanto é que em algumas comunidades a palavra música não existe, pois o que nós reconhecemos como música, para elas está anexo às práticas de trabalho, e não é reconhecida isoladamente como música. A partir do momento que podemos reconhecer a música como tal, ela possui significado.

Música tem significado à medida que as pessoas a entendem como tal em primeiro lugar; caso contrário, não conseguiríamos distinguir música de qualquer outra coleção de som e silêncio. (GREEN, 2012, p. 63, tradução nossa)

Em decorrência disso, reconheço a Educação Musical como um estudo social, transformador e que está em constante movimento. As práticas que são desenvolvidas durante nossas ações musicais influenciam diretamente nossas percepções sobre o cotidiano e sobre nós mesmos, nossa identidade e também na identidade coletiva. Oponho-me a noções de ensino musical que priorizam a técnica como um fim em si mesmo. Compreendo a música como uma manifestação artística e o discurso artístico como “a colocação em funcionamento de uma linguagem artística com certa finalidade, ou em outros termos, o uso intencional de seus elementos e princípios de organização” (PENNA, 2012, p. 52). Como educadora musical, não me considero somente responsável por aperfeiçoar práticas musicais, mas, também, por formar pessoas que vivem em sociedade, cientes de seu papel como indivíduo e no coletivo.

Ao considerar a música como social e cultural, percebo as pessoas que fazem parte dessa prática como protagonistas, distante da concepção eurocêntrica, a qual considera, principalmente, o objeto final da arte, o produto musical, como música. Isso faz com que a performance e a atuação direta de pessoas e suas subjetividades no processo criativo da prática musical sejam desconsideradas. Essa concepção ocidental do objeto musical sendo como o mais relevante, faz da música uma forma de comunicação de via única, na qual a(o) ouvinte não tem nada a contribuir. A música torna-se “autônoma” (SMALL, 1998, p. 4); isto é, a(o) compositora(or) a compôs com uma intenção e cabe a(o) ouvinte contemplá-la, ignorando o contexto social e cultural no qual a música foi composta e ouvida, como se o processo criativo musical, assim como a escuta, acontecessem em um vácuo social (SMALL, 1998).

Nesta perspectiva, o que se acredita ser a ‘essência da música’ está presente em peças musicais, no objeto musical, e não no processo de criação ou de interpretação da mesma (SMALL, 1998). Essa chamada essência não é encontrada em qualquer obra, mas, especificamente, em peças musicais ocidentais composta por homens brancos europeus (SMALL, 1998). A performance, por exemplo, é vista como um meio para que a peça musical chegue ao seu destino final: a(o) ouvinte.

Essa ‘interferência’ entre a peça musical e a(o) ouvinte, feita pela(o) performer, deve ser, de acordo com essa perspectiva, a mais transparente possível. Aqui, a performance não pode ser melhor do que a peça musical em si. O grau de dificuldade da peça deve ser maior do que o da pessoa que irá tocá-la. Dessa forma, o autor Christopher Small (1998) explica: “O que é percebido como válido não é o ato da arte, não é o ato de criar e menos ainda o de perceber e responder, mas o próprio objeto de arte criado.” (SMALL, 1998, p. 4).

Esta concepção marginaliza pessoas que não são ‘talentosas o suficiente para tocar música’, as quais não têm o acesso e/ou oportunidade de dedicar-se integralmente à uma peça musical com horas de duração e que não têm a devida educação musical na Educação Básica. Apesar da música ser uma área do conhecimento essencial para a constituição de uma(um) cidadã(o), esse ensino, muitas vezes, não é contemplado, tanto pela negligência do Estado referente a área das artes e da música na educação, quanto pela crença de que a música é tão sagrada, difícil e distante, que faz com que acreditemos que não somos e não podemos fazer parte do fazer musical.

Por isso, nesta dissertação, compreendo a música como uma atividade e um processo, na qual não existe uma essência musical, sendo que o real significado da música está na ação. Dessa forma, o autor Christopher Small (1998) define o verbo musicar (em inglês *musicizing*):

[...] musicar é fazer parte de uma performance musical de alguma forma, seja performando, escutando, ensaiando ou praticando, promovendo material para a performance (que é chamado de composição), ou dançando. (SMALL, 1998, p. 9)

Ao considerar as pessoas como parte essencial da prática musical, pois sem elas não existe ação, é possível perceber que o significado da música é criado a partir do musicar. Por exemplo, quando a pessoa que irá performar cria uma relação de carinho com a música e tem o cuidado de tocá-la da melhor maneira que pode. Neste cenário, as peças musicais existem para que as(os) performers tenham algo para apresentar e não o contrário. “A performance não existe para que peças musicais sejam apresentadas, peças musicais existem para que performers tenham algo para performar” (SMALL, 1998, p. 8, tradução nossa).

O verbo musicar implica estar envolvido, de forma direta ou indireta, com a atividade musical, isso inclui as pessoas que compõem, as(os) interpretes, as(os) ouvintes, as(os) proprietários das casas de show, as pessoas que dançam com a música, as que vendem os ingressos do show, as(os) responsáveis pela limpeza e organização do local, entre outras funções. O musicar é compreendido como uma ação coletiva, a qual acontece a partir do encontro entre seres humanos e da organização dos sons de uma maneira específica (SMALL, 1998).

A atividade musical, que acontece através da interação entre seres humanos, tem um papel importante na articulação das localidades em que a ação acontece, da mesma forma que esses locais influenciam diretamente na maneira que o musical ocorre. Frente a isso, as autoras Suzel Reily, Flávia Toni e Rose Hikiji (2018) trazem o conceito de “musicar local” (p. 18), o qual procura compreender a relação entre os discursos musicais e as experiências cotidianas das pessoas que fazem parte destas localidades. Um dos objetivos destes estudos é

[...] demonstrar os processos na formação do perfil das localidades através da história das conexões que convergiram e convergem nela e dos encontros e fricções promovidos no decorrer dos encontros, seja sua abrangência regional, nacional ou transnacional. (REILY, TONI, HIKIJI, 2018, p. 18)

Considerando a música como uma ação que acontece em um contexto social, histórico e cultural específico, distancio a ideia de uma Educação Musical que está relacionada somente ao ensino e aprendizagem da técnica de um instrumento. O autor Wayne Bowman (2018) afirma que a educação precisa identificar e incluir aspectos de ensino e aprendizagem que podem auxiliar pessoas a se adaptarem quando enfrentarem mudanças, transições ou falhas em suas experiências cotidianas. Para ele, ‘treino musical’ e ‘educação musical’ são coisas distintas:

Treino musical prepara as pessoas para *o que é*: ele atende, desenvolve e refina hábitos já existentes. Educação musical, por outro lado, desenvolve a prática de mudar hábitos – e nutre a capacidade de reconhecer quando uma mudança se torna uma necessidade. [...] Música não é uma entidade única, estável e uniforme, mas sim uma forma de ação humana que é radicalmente plural, que sempre está em mudança, movimento e evoluindo. (BOWMAN, 2018, p. 169, tradução nossa)

A educação deve auxiliar tanto as(os) professoras(es) quanto as(os) alunas(os) a serem aprendizes, para que possam agir de maneira confortável, flexível e com criatividade quando se depararem com situações inesperadas. E para que isso seja possível, não convém ensinar de acordo com valores definidos e estáticos. Segundo o filósofo John Dewey, as artes são importantes, pois elas auxiliam a aliviar o preconceito de que objetos tem valores fixos e inalteráveis (BOWMAN, 2018). Esses valores ‘fixos e inalteráveis’ não são, de fato, do objeto, eles são construções humanas. Em outras palavras, parto do pressuposto de que o mundo está em movimento e mudança, as ideias não podem se prender a valores fixos, elas precisam ser flexíveis e atentas a novos acontecimentos. “A visão pragmática mencionada por Dewey está baseada na convicção de que ação, não a consciência ou a representação de alguma ‘coisa’ chamada ‘realidade’, é a base da vida humana” (BOWMAN, 2018, p. 169, tradução nossa).

Além disso, Bowman (2018) explica que há diferenças entre os termos ‘educando sobre música’ ou ‘educando a partir da música’. O primeiro relaciona a música com o ‘treino musical’, o qual foca em práticas antigas, fundamentada em valores fixos e não nos prepara para lidar com situações incertas do futuro. Nessa prática, são estipulados objetivos concretos e são desenvolvidas ações padronizadas, com o fim de atingir tais metas com êxito. O sucesso do treino é medido pela eficiência e consistência, além disso, problemas e perguntas são vistos como obstáculos. Um de seus principais fundamentos é evitar ao máximo o fracasso; e para cumprir tal quesito, o controle é fundamental. Com os ‘treinos musicais’, as ações já se iniciam com o foco nos objetivos finais, os quais são inquestionáveis e sua dedicação é totalmente focada na maneira que essas metas serão atingidas. É possível dizer, então, que quando tratamos o ensino de música como um treino, não estamos, de fato, educando, mas criando técnicos. Porém, como afirma Bowman (2018), técnicos não procuram por perguntas e questionamentos ou, muito menos, procuram modificar os objetivos pelos quais se dedicam. Dessa forma, o treino evita pensar sobre questões éticas, pois existe uma objetividade absoluta, na qual essa maneira de pensar não convém (BOWMAN, 2018).

Já o ‘educar a partir da música’ é associado com a Educação Musical, a qual se concentra na tentativa de nos capacitar para lidar com mudanças e contribuir com elas de forma significativa. Por se tratar de uma preparação para situações

incertas, essas práticas envolvem riscos e a consideração de que há a possibilidade de falhar. Na Educação Musical, as perguntas são extremamente valiosas e vistas como o uma chance de transformar, crescer, como um caminho para o descobrimento. Os problemas, tanto na educação quanto na música, são o que mantém a prática viva e em movimento. Por conta disso, os objetivos na Educação Musical não são únicos, fixos e estáticos, mas são sempre múltiplos e questionáveis. Essas metas têm como objetivo transformar e procurar aprimorar aspectos da vida. Diferente do *treino musical*, o sucesso é obtido através do que Bowman (2018) chama de ‘fluência ética’. Isto é, a educação é guiada pela pergunta “Que tipo de pessoa é bom ser?” (BOWMAN, 2018, p. 171, tradução nossa), e, focando na Educação Musical, a pergunta seria “De que forma a música e a prática musical me/nos coloca em contato com isso?” (BOWMAN, 2018, p. 171, tradução nossa). A Educação Musical se preocupa com questões como criatividade, encoraja a responsabilidade e a iniciativa nas pessoas, de forma que elas sejam capazes de transformar suas práticas, sejam elas educativas ou musicais, e que consigam reconhecer quando mudanças são necessárias.

Como uma forma de colocar em prática a Educação Musical, Bowman (2018) sugere que possamos começar da seguinte forma:

(1) Enfatizar a criatividade e performances com desempenho participativo (que difere de apresentações), não só reinterpretações de peças criadas por outros; (2) superar nossa obsessão por respostas definitivas e substituí-las pela determinação de fazer perguntas melhores; (3) afastar-se da exclusividade etnocêntrica, com a intenção de se aproximar de ricas e múltiplas práticas musicais que são, de fato, diversas; (4) preferir focar nos benefícios de práticas musicais incluindo a todos, do que selecionar somente alguns considerados como “talentosos”; (5) comprometimento com o desenvolvimento da cidadania artística e da responsabilidade cívica, que estão bem longe da antiga noção de ensinar “somente música”. (BOWMAN, 2018, p. 174, tradução nossa)

É importante ressaltar que, o ‘treino musical’ também tem sua importância, podendo, também, fazer parte da Educação Musical. Mas, somente o treino não é capaz de contribuir para uma sociedade questionadora e consciente de seu contexto social. Para isso, é preciso desenvolver diferentes habilidades, que, como afirmo anteriormente, somente o treino musical não abarca. Acredito numa Educação Musical que considera o musicar como uma ação parte de um contexto social que, de maneira criativa e problematizadora, pode questionar e transformar concepções conservadoras de música, tornando as(os) pessoas participantes

dessa atividade conscientes de seu papel, tanto individualmente, quanto em sociedade.

1.1 A mulher na música

A partir de minhas vivências como mulher, professora e educadora musical, passei a me questionar de que forma os estudos sobre gênero atravessariam o âmbito musical. A partir dessa indagação e da concepção de música e Educação Musical apresentada, passo agora a refletir de que maneira a música e as práticas musicais interferem na produção e na reprodução de características marcadas pelo gênero.

Green (2001) aborda que, em relação a música, existe um discurso que atribui características femininas e masculinas às(aos) musicistas. Contudo, há uma dificuldade de distinguir o que diferencia as mulheres da feminilidade e os homens da masculinidade. Quando se trata de mulheres e homens musicistas, esse discurso acaba emergindo, de forma implícita ou até explícita (GREEN, 2001). Os discursos musicais são construídos a partir de significados atribuídos à música. Green (1997, 2000, 2001, 2012) diferencia dois tipos de significados musicais que contribuem para a constituição de discursos musicais: o significado inerente e o significado delineado.

O significado inerente se dá na inter-relação entre a organização dos sons da música, também chamados de materiais musicais, que estão intrínsecos na música (GREEN, 1997, 2001); e ocorrem nas associações que a(o) ouvinte faz dos materiais musicais existentes na música. Essas associações dependem do contexto histórico e musical da(o) ouvinte. A resposta da(o) mesma(o) em relação aos materiais musicais depende de sua competência e referência em relação ao estilo musical. Para que a(o) ouvinte esteja familiarizada(o) com os sons da música e que ela(e) perceba os conhecimentos inerentes, a(o) ouvinte deverá ter uma experiência musical prévia deste estilo. Logo, uma peça musical pode ter significados intrínsecos diferentes para cada um, dependendo de seu contexto. Por conta disso, os significados inerentes são artificiais, históricos e aprendidos. Já o significado delineado se forma através da relação da música com fatores extramusical simbólicos associados com ela e com a forma que a música é utilizada em seu

contexto social. Dentre os fatores podem estar, por exemplo, valores sociais e políticos, assim como memórias pessoais, entre outros (GREEN, 1997, 2001).

A partir de significados atribuídos à música, são produzidos discursos musicais marcados pelas relações de gênero. É de extrema relevância compreendermos que a maneira que as pessoas percebem a música não está dissociado de seu contexto histórico e social. Esses discursos musicais são construídos social e historicamente. Quando compreendermos que tais discursos, que são, muitas vezes, reproduzidos como ‘verdades absolutas’ são construídos, podemos entender que é possível e que devemos questioná-los. A compreensão que existem diferentes significados musicais e que esses produzem distintos discursos musicais é que é possível desmistificar que existe um único discurso ‘verdadeiro’.

[..] o discurso interpreta que algumas pessoas, biologicamente determinadas como homens, têm características "femininas" e, inversamente: que outras pessoas, biologicamente determinadas como mulheres, têm características "masculinas". As linhas que diferenciam as mulheres e a feminilidade dos homens e da masculinidade foram borradas, e ainda assim a distinção é invocada, implicitamente, se não explicitamente, assim que começamos a falar sobre músicas ou músicos. (GREEN, 2001, p. 22, tradução nossa)

Além disso, não é possível relacionar o feminino a todas as mulheres, já que não é possível generalizar a categoria mulheres; caso contrário, estaria desconsiderando as diversidades existentes entre as mulheres, que consistem de diferentes classes sociais, raças, lugares e que fazem parte de diferentes agrupamentos sociais. Ao considerar a pluralidade dessa categoria, percebo também que é impossível discorrer sobre todas as diferentes práticas de mulheres ao redor do mundo. Por isso, quando menciono ‘práticas musicais das mulheres’, pretendo trabalhar com o que Green (2001) chama de “perspectiva global” (GREEN, 2001, p. 23, tradução nossa), a qual reconhece e expõe aspectos comuns em relação às práticas musicais das mulheres. A partir dessa visão, é possível atravessar a história das mulheres na música, “o que pode ser fundamental para as interpretações discursivas da música, das mulheres ou de ambos” (GREEN, 2001, p. 23, tradução nossa).

O fato de vivermos em uma sociedade patriarcal, fez com que as práticas musicais também fossem influenciadas por características da mesma. O patriarcado

é uma "forma de organização política, econômica, religiosa, social baseado na ideia de autoridade e liderança do homem" (GARCIA, 2011, p. 16). O patriarcado atua, também, no âmbito da música, afetando práticas musicais de mulheres dentro do meio. A autora Lucy Green (2001) trabalha com o conceito de "patriarcado musical",

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

Ela explica que a divisão do trabalho musical na esfera pública e privada também é marcada pelo gênero, uma vez que a esfera pública é, em grande parte, masculina, enquanto a privada é feminina. Apesar das mulheres serem bastante ativas dentro da esfera assalariada e pública da música, suas atividades, na maior parte dos casos, são relacionadas à esfera privada, o que reforça a imagem da mulher ligada a características ditas como 'femininas' (GREEN, 2001).

Como no caso da caracterização mais geral do patriarcado que apresentei anteriormente, a divisão entre as duas esferas musicais não é drástica nem absoluta. Pelo contrário, as mulheres têm sido, tanto no Ocidente quanto em outros lugares, muito ativas na esfera pública e assalariada do trabalho musical, na qual foram toleradas e até, em alguns casos, incentivadas. No entanto, como no patriarcado em geral, o trabalho musical público das mulheres tem sido amplamente baseado nas características de seu trabalho musical privado. Além disso, as mulheres participaram principalmente de atividades musicais que, de alguma forma, permitem a expressão simbólica de características "femininas". (GREEN, 2001, p. 25, tradução nossa)

O patriarcado musical, com a intenção de tentar manter este sistema machista no poder, opera com a estratégia de tolerância e repressão; acordo e oposição, permitindo que algumas mulheres façam parte da esfera pública; porém, praticando atividades relacionadas ao âmbito privado, mantendo, assim, as divisões marcadas pelo gênero (GREEN, 2001).

Mas de que forma as mulheres ocupam esse lugar na esfera pública? O que isso representa? O que acontece com as mulheres que fogem desse padrão como, por exemplo, as mulheres que tocam instrumentos? Para explicar como isso acontece, Green (2001) trabalha com o conceito de exibição:

Uma performance que é metaforicamente semelhante a usar uma máscara. Nesse sentido, podemos interpretar que quem se exhibe se apresenta e, ao mesmo tempo, se protege através da máscara. Portanto, o que é ensinado é a máscara. No entanto, a exposição não é tanto um ato único da pessoa que a realiza, como uma relação, um intercâmbio mutuamente construído por quem se mostra ou por quem contempla. (GREEN, 2001, p. 31, tradução nossa)

Dentro da interpretação musical, a máscara criada neste ato de exhibir-se está entrelaçada com a música. Para ilustrar isso, Green (2001) explica duas formas de exibição⁶, para, posteriormente, aplicá-las à interpretação musical.

Como ponto de partida, Green (2001) explica a diferença entre uma situação de exibição completamente intencional e a exibição não intencionada. A intenção plena de se exhibir tem como único objeto da interpretação a exibição por si só (GREEN, 2001). Com isso, ela faz uma analogia ao *striptease*, o qual não seria apenas o corpo nu em si mesmo, mas “o ato intencionado de revelar, a construção passo a passo da máscara metafórica que constitui, neste caso, a atração” (GREEN, 2001, p. 32, tradução nossa). Dessa maneira, o *striptease* não tem nenhum outro artefato de exibição, que não o próprio ato em si.

Por outro lado, existe a exibição não intencionada (GREEN, 2001). Neste ato, é como se o corpo fosse uma extensão do cenário, ele está presente, porém não é a atração principal, ele está ali, pois sem ele o objeto que a(o) artista quer exhibir, de fato, não seria possível. Já relacionando com a música, podemos dar o exemplo de uma(um) musicista expondo sua música. A(o) musicista está no palco, com a intenção de mostrar sua música, porém para que isso seja possível, seu corpo também é visto. Apesar de não ser o principal foco de atenção, os efeitos do corpo exposto são inevitáveis.

⁶ Green (2001) aponta uma distinção entre a exibição institucionalizada e a exibição informal. A exibição institucionalizada se refere a “um estágio em que se reconhece que a própria exibição é um elemento pertencente a uma representação. Geralmente ocorre em um teatro ou em algum espaço com uma separação simbólica equivalente entre uma plateia e quem a faz. Por outro lado, quando falo de ‘exibição informal’, refiro-me à que ocorre ao nosso redor: nas ruas, nos locais de lazer e trabalho, através da adoção insinuante em diferentes sentidos de determinadas posturas, modos de olhar, tons vocais, inflexões vocais, roupas ou outros acessórios e equipamentos. É evidente que eles nunca serão completamente separados, nem se opõem a ambos os tipos de exposição. O institucionalizado, em particular, pode captar muitas das nuances da exposição informal. Porém, a exibição Institucionalizada se distingue na medida em que ocorre em mídias dedicadas exclusivamente a ela ou em determinados contextos” (Green, 2001. p. 32)”. Neste trabalho, quando desenvolvo sobre o conceito de exibição me refiro especificamente ao conceito de exibição institucionalizada, trazido por Green (2001).

Os aspectos da exibição simbolizada pelas(os) intérpretes musicais não acontecem somente em apresentações nas quais a(o) intérprete tem contato direto com o público, mas acabam se transformando em características que formam significados musicais (GREEN, 2001). Da mesma forma que o local de uma apresentação, a classe social do público, ou até mesmo o figurino da(o) intérprete fazem parte do que constitui o significado delineado da música; além disso, a exibição corporal da(o) intérprete também influencia, na formação de tal significado. Para Green (2001), a exibição não é somente uma associação com um elemento extra musical, mas acaba por adentrar e influenciar a(o) ouvinte e sua experiência musical. E, de acordo com o que a autora vem desenvolvendo, é possível perceber ao longo da história da música, que a exibição é outro fator marcado pelo gênero, na qual a exibição está relacionada com o 'feminino', enquanto o papel de espectador está relacionado ao 'masculino' (GREEN, 2001).

O lugar de exibição é ligado ao feminino porque, como explica Green (2001), na cultura Ocidental, a exibição institucionalizada tem ligação direta com o campo da sexualidade, não sendo somente exibido a partir do *striptease*, mas também a partir de composições musicais. De forma geral, quem executa a posição da exibição sexual são as mulheres, enquanto os homens ocupam o lugar de espectadores. Dessa maneira, quando uma mulher está em um papel de exibição, ou seja, se mostrando nos palcos, ela está reafirmando sua feminilidade; já quando um homem se apropria dessa posição, a sociedade tende a associá-lo a uma figura 'feminina'.

1.1.1 A cantora e a professora como reafirmação da feminilidade

Por conta do sistema do patriarcado musical e seu sistema de acordo e de oposição, as mulheres puderam, sim, fazer parte da esfera pública musical; porém, nem todas as práticas eram incentivadas. As atividades permitidas às mulheres são àquelas que reafirmam a feminilidade. Dessa forma, as mulheres ocuparam o seu lugar como cantoras, pois o canto afirma definições patriarcais da feminilidade (GREEN, 2001).

Quando escutamos a música cantada por uma mulher, entre uma infinidade de perfis derivados dos contextos de produção, distribuição e recepção da música, haverá um perfil marcado por gênero, um perfil de sua exposição, sua feminilidade. (GREEN, 2001, p. 38, tradução nossa)

Green (2001) levanta quatro aspectos que confirmam a afirmação da feminilidade na posição de cantora: 1) A concentração autônoma, porém sedutora do corpo; 2) a relação com a natureza; 3) aparência da disponibilidade sexual e 4) a simbolização da preocupação maternal.

Em relação à primeira característica, é importante lembrar que a exibição constrói uma máscara metafórica que protege, mas também, chama atenção para o corpo, e na interpretação musical essa máscara é mesclada com a música. Apesar de quem se exhibe de forma plena intencionalmente não faça nenhuma outra atividade além da própria exibição em si, em uma interpretação musical, o canto é mesclado com a máscara metafórica construída e o corpo está presente nessa interpretação (GREEN, 2001). O corpo não está somente presente no canto, ele é o próprio instrumento. O fato da exibição vocal ser algo diretamente ligado ao corpo da mulher, faz com que ela tenha mais liberdade de ação. Porém, ao mesmo tempo, esse corpo é uma ameaça aos espectadores, papel esse considerado masculino; logo, é um perigo para os mesmos, pois o corpo em exibição tem o poder de seduzir. Nessa lógica, a “posição tipicamente contraditória, com a segurança da voz incorporada e o perigo de sedução, afirma-se a feminilidade” (GREEN, 2001, p. 37, tradução nossa).

Já o segundo fator está ligado à característica patriarcal da relação da mulher com a natureza. Neste sistema, o feminino tem um vínculo com a natureza e o masculino com a ciência, e a sociedade atribui o feminino à mulher e o masculino ao homem. Com o fim de controle da natureza, o homem cria tecnologias, além de ter poder de controle sobre o corpo das mulheres. Sendo o canto um instrumento oriundo do corpo, ela ainda está em conexão direta com a natureza, sem a interferência de nenhuma tecnologia. Por conta disso, ao se conectar com seu corpo, a cantora reafirma sua feminilidade e, dessa maneira, se conecta à natureza.

O terceiro ponto indica a suposta disponibilidade sexual pública da cantora, que faz parte da esfera pública assalariada e a qual exhibe seu corpo. Por esse motivo, a cantora é associada à imagem de prostituta.

Embora ela não esteja envolvida em um ato de exibição totalmente intencional, a cantora de frente para o público se aproxima perigosa e sedutoramente dessa situação. Por esse motivo, é uma ameaça e, como tal, é exposta a abusos. (GREEN, 2001, p. 38, tradução nossa)

Por último, em contradição com esta última associação, a cantora também é relacionada à imagem de mãe, que canta canções de ninar para seu bebê. Aqui, a mulher está, novamente, vinculada às atividades domésticas da esfera privada.

De acordo com Green (2001), em todas as épocas, o canto foi a área na qual as mulheres tiveram mais liberdade de atuação em comparação com outras atividades, como tocar outros instrumentos ou, ainda mais raro, compor. Apesar disso, ainda não tiveram uma total autonomia, sendo essa permissão parte do sistema patriarcal da música, o qual reafirma a feminilidade das mulheres dentro dessa lógica.

Ainda é importante lembrar que há uma grande diferença quanto aos padrões atribuídos às mulheres brancas e negras. Às mulheres negras, era e ainda é atribuído o que a autora Patricia Hill Collins chama de “jezebel, a prostituta ou a *hoochie*”⁷ (COLLINS, 2019, p. 155); que apesar de escrever sobre a realidade da mulher negra estadunidense, essa também se assemelha à imagem da mulher negra no Brasil. O controle da sexualidade das mulheres negras é um aspecto fundamental para sua opressão. A imagem das jezebéis surgiu na época da escravidão e sua função era

[...] relegar todas as mulheres negras à categoria de mulheres sexualmente agressivas, fornecendo assim uma justificação eficaz para os frequentes ataques sexuais de homens brancos relatados pelas mulheres negras escravizadas. A imagem de jezebel cumpria ainda outra função. Se as mulheres negras escravizadas eram retratadas como detentoras de um apetite sexual excessivo, o resultado esperado seria o aumento da fecundidade. Ao impedir o cuidado que as mulheres afro-americanas poderiam dedicar às filhas e aos filhos delas – o que fortalecia as redes familiares negras – e obrigá-las a trabalhar no campo a ser “amas de leite” das crianças brancas” e a cuidar emocionalmente deles, os brancos proprietários de escravos vincularam as imagens de controle da jezebel e da *mammy* à exploração econômica inerente à instituição da escravidão. (COLLINS, 2019, p.155).

Já às mulheres brancas eram e continuam sendo limitadas à esfera privada, na qual não se permite ter acesso ao conhecimento e liberdade; diferentemente do que ocorre com os homens. Sua função, como mulheres, se resume a criar, educar e transmitir o que lhes era ensinado no âmbito privado (ROMERO, 2010); isto é, suas atribuições eram as de ‘mães’ ou ‘esposas’. Qualquer outra função que

⁷ “Expressão coloquial pejorativa que designa uma mulher jovem, promíscua e que se veste de forma sexualmente provocante” (COLLINS, 2019, p. 155)

afastava as mulheres brancas desses padrões era restrita, como por exemplo a composição. Essa, associada à razão, enquanto o feminino era ligado ao sentimento. Logo, quando haviam composições feitas por mulheres, elas eram, em sua maioria, taxadas de baixa qualidade e, também, ingênuas. Senão, quando não tinham esse cunho sentimental, eram consideradas 'masculinas demais', por isso inadequadas para elas (ROMERO, 2010).

Não é só através do canto que essa feminilidade é afirmada, ocorre o mesmo no ensino da música. Essa atividade ligada ao cuidado é, em sua maioria, também atribuída às mulheres.

Essa reprodução ocorreu quando, no contexto do patriarcado [...], as mulheres assumiram suas posições como donas de casa, cuidadoras de crianças e guardiãs da tradição cultural. Nesse papel, a mulher do salão, gerente de música, professora de música e mãe podem satisfazer todas as características de feminilidade atribuídas ao seu sexo, participando apenas da performance musical quando tiverem os perfis "femininos" adequados e o problema de exibição sexual em uma performance que, de qualquer forma, ocorre apenas nos meios domésticos e educacionais, não tem porquê incomodar alguém. De maneira semelhante ao canto, as funções de ensino e transmissão de certos tipos de música supõem o acesso das mulheres, a entrada do fato da feminilidade nos perfis musicais. (GREEN, 2001, p. 55-56, tradução nossa)

Dessa maneira, é possível observar que a feminilidade, de acordo com as perspectivas patriarcais, é atribuída de diferentes formas às mulheres. Tais características influenciaram práticas musicais de mulheres ao longo da história e repercutem até os dias atuais.

1.1.2 A instrumentista e compositora como ruptura do perfil masculino

Por ser uma prática na qual a feminilidade é afirmada, o canto é uma expressão musical mais permitida às mulheres dentro do âmbito musical. Por outro lado, uma mulher, ao tocar instrumentos musicais, vai contra às quatro características da feminilidade sustentadas pelo patriarcado musical, que são: 1) a dicotomia da concentração autônoma e sedutora do corpo; 2) a conexão com a natureza; 3) a aparente disponibilidade sexual e 4) a simbolização da preocupação maternal (GREEN, 2001). Esses pontos são cruciais para compreender a privação que mulheres sofrem ao tocar um instrumento ou compor em meio de um sistema musical patriarcal.

Escrever foi difícil. Pintar, esculpir, compor música, criar arte foi ainda mais difícil. Isso por questões de princípio: a imagem e a música são formas de criação do mundo. Principalmente a música, linguagem dos deuses. As mulheres são impróprias para isso. Como poderiam participar dessa colocação em forma, dessa orquestração do universo? As mulheres podem apenas copiar, traduzir, interpretar. Ser cantora lírica, por exemplo. (PERROT, 2007, p. 101)

Em relação ao primeiro ponto, quando uma mulher toca um instrumento, a exibição de seu corpo não acontece de forma plena. O instrumento acaba por ficar entre o corpo da mulher e da(o) espectadora(or), interrompendo o caráter central da manifestação da intérprete e a sintonia com o seu corpo. Isso nos leva ao segundo ponto. Ao manejar um instrumento, a mulher acaba por controlar uma tecnologia, o que a afasta do seu vínculo com a natureza. Não somente isso, nessa posição, ela passa da função de ser controlada pelo homem para o posto de controladora, vista como uma ameaça ao sistema.

Quanto ao terceiro aspecto, o qual trata sobre a disponibilidade sexual da mulher, o instrumento, mais uma vez, reduz a plenitude de intenção da exibição, o que faz com que a interpretação musical deixe de ser ‘um convite sexual’, diferentemente da cantora. O fato de o instrumento quebrar com as características da feminilidade é chamado por Green (2001) de “poder interruptor” (p. 59) do instrumento.

A partir dessa visão, quando um intérprete masculino toca percussão, não escutamos um homem tocando uma música percussiva, escutamos somente a música. Porém, quando uma mulher se dispõe a fazer o mesmo, acontecem comentários surpresos das(os) ouvintes, como alguns que já escutei como ‘Olha essas gurias tocando!’. Para a sociedade, o fato de a intérprete instrumental ser mulher faz parte do significado delineado como uma quebra de definições patriarcais da feminilidade; deste modo, o gênero influencia na forma que a(o) ouvinte interpreta e percebe os significados inerentes da música.

Consequentemente, a interpretação instrumental das mulheres é potencialmente interruptor de duas maneiras: pode romper nossas construções patriarcais de feminilidade, de senso comum, implantando perfis novos e abrasivos de exibição, e pode atrapalhar nossa percepção de significados musicais inerentes, inserindo aqueles perfis no filtro de masculinidade através dos quais geralmente os ouvimos. A presença dos perfis influenciará nossa percepção dos significados inerentes, de tal maneira que não apenas parece que aprovamos a feminilidade porque sabemos que uma mulher está tocando ou porque a vemos interpretar, ou seja, não apenas pelos perfis da música, mas pelo som, pelos significados

intrínsecos ou pelo que consideramos ser "música em si". (GREEN, 2001, p. 61, tradução nossa)

E, por fim, o quarto elemento da feminilidade, no qual o instrumento age como interruptor, ficando entre a mulher e sua ligação do corpo com a natureza e causando a falta da disposição sexual da intérprete, não é possível ligar a mulher à imagem de mãe ou prostituta. Dicotomia, essa, que prevalece em torno da mulher e que, ao não poder ser relacionada a nenhuma das duas, faz com que o patriarcado musical seja abalado.

A exibição que realiza, ao em vez de ser a do pássaro que canta divertido ou sedutor, é a de um ser mais controlado e racional que se mostra capaz de usar a tecnologia para lidar com uma situação. [...] a interpretação instrumental das mulheres ameaça quebrar as definições patriarcais e oferece uma feminilidade que controla, uma feminilidade que se aliena em um objeto e usurpa o mundo. (GREEN, 2001, p. 59, tradução nossa)

A exibição da(o) intérprete instrumental também acontece de acordo com o gênero, independente de qual seja, a diferença é que se manifestam de formas distintas para as intérpretes mulheres e para os homens. Os aspectos que rompem com definições patriarcais da feminilidade e que contradizem a afirmação das mulheres à imagem do feminino acabam, por outro lado, afirmando a masculinidade (GREEN, 2001). Logo, nesse contexto, tocar instrumentos está ligado ao masculino.

Dentro da interpretação musical foram socialmente construídos padrões que, ao longo da história, são percebidos como 'normais'; e o que contradiz tais padrões, é, então, interpretado como estranho. Foi construída como norma que o instrumentista é o homem, podendo ser comparada como se fosse uma lente transparente, a qual não é possível ver, mas está lá. Além disso, ela só não está lá, como a sociedade vê através dessa lente, e, isso, Green (2001) chama de "perfil masculino da interpretação". Por conta dessa norma, quando nos referimos a mulheres que tocam instrumentos, mencionamos o termo "mulheres instrumentistas" (GREEN, 2001, p. 82), já que a palavra instrumentista é ligada ao masculino. "É tomado como norma, o que significa que não é considerado, que aparentemente não é delineado" (GREEN, 2001, p. 60).

O perfil masculino da música também se destaca quanto à composição. Quando escutamos uma composição, não nos atentamos somente aos significados intrínsecos da música, entramos também em contato com os processos mentais

da(o) compositora(or). Por ser considerada um âmbito musical no qual a mente prevalece, por existir o quesito mente, a composição é associada ao masculino, por isso, as mulheres foram excluídas dessa função mais do que qualquer outra atividade musical (GREEN, 2001).

As mulheres não tinham acesso à educação necessária para acompanhar os homens em relação às inovações dentro da música, por isso, foram, cada vez mais, negligenciadas em relação a suas composições. Porém, a falta de acesso ao conhecimento não impediu que mulheres pudessem compor. Muitas compositoras eram reconhecidas, sobretudo, como intérpretes. O canto foi um elemento de grande importância para as compositoras, muitas cantavam suas próprias composições e essa era uma das únicas maneiras que elas conseguiam se mostrar como tais.

A falta de acesso à educação, o discurso que afirmava que mulheres eram emotivas demais para compor e que não tinham capacidade mental suficiente para executar a composição, favoreciam a exclusão das mesmas dessa atividade. A feminilidade é, inclusive, utilizada como artifício para desqualificar uma composição. Quando a qualidade da mesma é inegável, tende-se a negar o gênero da compositora. O conhecimento das tecnologias, das vozes e instrumentos necessários para a composição, além da sabedoria de técnicas que eram necessárias para composições instrumentais de grande formato são características ligadas ao masculino. Uma mulher, ao ocupar esse lugar de controle das tecnologias e de tanta sabedoria, seria uma ameaça ao patriarcado musical.

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

Até mesmo em músicas que são um grande marco dentro da música popular brasileira pode ter tido uma mulher negra como compositora, mas que, apesar de ter se manifestado sobre o assunto, não foi atendida. A música “Pelo Telefone”⁸, lançada em 1917 e reconhecida como o primeiro samba gravado no Brasil, foi lançada como criação de Donga e Mauro de Almeida; porém, Tia Ciata, uma das

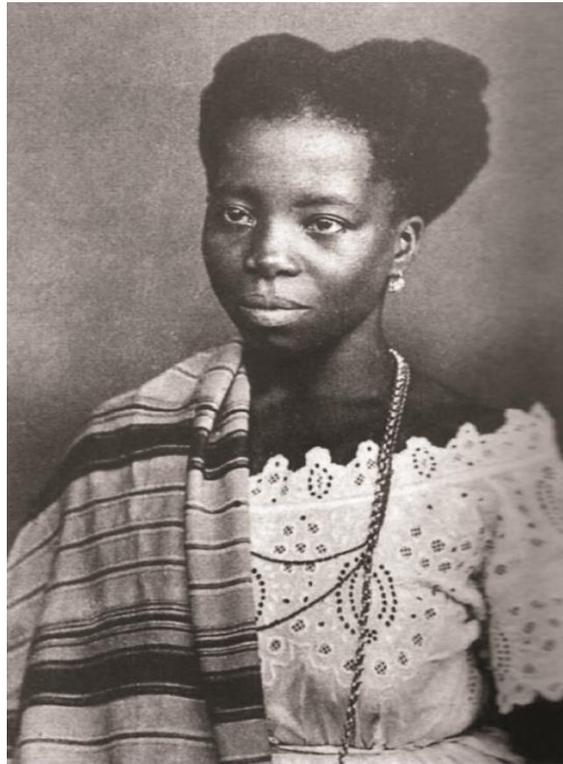
⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U_JoWvXTQ6o – Interpretação de Beth Carvalho e Vó Maria – Acesso em: 16 fev. 2020.

Tias Baianas mais reconhecidas dentro da música, juntamente com João da Mata, Germano e Hilário reclamaram da autoria dessa música, alegando que ela também foi composta por eles (GOMES, 2017). Até mesmo uma paródia feita da música sugere a real participação de Tia Ciata como autora do samba:

Pelo telefone/ A minha boa gente/ Mandou avisar/
Que o meu bom arranjo/ Era oferecido/ Para se cantar./
Ai, ai ai, / Leve a mão na consciência, / Meu bem, /
Ai, ai ai, / Mas porque tanta presença, / Meu bem?
Ó que caradura/ De dizer nas rodas/ Que esse arranjo é teu!/
É do bom Hilário/ E da velha Ciata/ Que o Sinhô escreveu.
Tomara que tu apanhes/ Para não tornar a fazer isso,/
Escrever o que é dos outros/ Sem olhar o compromisso.
(GOMES, 2017, p.112)

Entretanto, foi dada pouca importância sobre a contestação de Tia Baiana juntamente com outros sambistas sobre sua participação no processo de composição da música (GOMES, 2017). Para Gomes (2017), é importante ressaltar que se Tia Ciata reivindicou a autoria de “Pelo Telefone”, é porque ela tinha autoridade, dentro das rodas, como compositora de samba. Apesar de não ser nada simples encontrar informações, existem evidências que apontam que Tia Ciata era uma mulher influente no meio musical de sua época, e ela não era a única.

Figura 1 - Imagem de Tia Ciata



Fonte: Retirada do site Wikipedia.
(Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tia_Ciata – Acesso em: 16 fev. 2020)

Desta maneira, é perceptível que no âmbito musical as mulheres, ao reafirmarem sua feminilidade, são parcialmente aceitas pelo patriarcado musical. Já quando existem fatores que associam mulheres ao controle de tecnologias e da mente, acabam por interromper essas perspectivas de feminilidade patriarcais. E quanto à Educação musical? De que maneira são produzidos e reproduzidas questões marcadas pelo gênero?

1.2 Educação Musical e Gênero

As aulas de música são lugares nos quais são produzidos e reproduzidos significados e práticas musicais marcadas pelo gênero. O sistema educativo tem um papel de agente socializador, por isso, participa ativamente da construção das identidades de gênero. Nesses contextos são produzidos e transmitidos códigos de gênero impostos por cada sociedade e/ou grupo cultural. Códigos, esses, que influenciam de maneira direta no que é considerado feminino e masculino, tornando-

os regras sociais que determinam a aquisição dessas duas identidades (GREEN, 2001; DÍAZ MOHEDO, 2005).

A percepção da diferença é um fator básico em todo processo identitário. É assim em relação à etnia, a classe e o gênero. Em todos esses casos procuramos e estabelecemos expressões indexicais que visam reforçar uma diferenciação baseada no diferente local de nascimento, na diferente distribuição de riqueza ou na diferença sexual. Em nossa sociedade o corpo, os gestos, a vestimenta e o penteado são expressões indexicais destinadas a marcar uma ordem, uma atribuição de gênero. Também o uso que acontece na música contribui a ele. (MARTÍ, 1999, p.36, tradução nossa)

A tentativa de superar características patriarcais do sistema educacional não é uma tarefa fácil, isso porque, essas se escondem atrás de uma fachada de neutralidade de tal maneira, que são invisibilizadas e nos fazem acreditar que não existem (DÍAZ MOHEDO, 2005).

A pesquisadora M^a Teresa Díaz Mohedo (2005) afirma que as práticas docentes fazem parte da transmissão de características patriarcais do sistema educacional. Ao considerarmos que gênero é uma “construção social, cultural e histórica que se realiza em um determinado tempo, espaço e cultura” (DÍAZ MOHEDO, 2005, p. 571), é possível afirmar que dentro de relações educacionais as informações são selecionadas e transmitidas a partir de uma determinada cultura.

A prática docente tem papel determinante na socialização das(os) estudantes. Quanto às aulas de música, nessas são dados exemplos, utilizados materiais e repertórios que, em sua maioria, escondem mulheres ou as colocam como segundo plano. Isso contribui para a construção de identidades masculinas e femininas e reforçam características que foram, ao longo da história, associadas a cada uma dessas identidades (DÍAZ MOHEDO, 2005).

Quando percebi que as aulas de música são marcadas pelo gênero, percebi que tais características não são somente transmitidas em aulas regulares de música em instituições formais de ensino, mas também acontecem a partir de práticas musicais.

Em relação a isso, a escritora Nieves Hernández Romero (2010) assegura que foram feitos diversos estudos para analisar as preferências de pessoas ao escolherem um instrumento para tocar. Ela cita um exemplo:

[...] músicos tocaram, às crianças de educação infantil, diferentes instrumentos. A seguir, as crianças deviam escolher algum. A conclusão é que costumam escolher aqueles tocados por intérpretes de seu mesmo sexo. Voltamos à idéia dos referentes. É importante mostrar exemplos nos quais homens e mulheres toquem instrumentos habitualmente associados ao outro sexo. (ROMERO, 2010, p. 85)

Esse exemplo reforça o quão importante é que a escola ofereça para as(aos) estudantes exemplos de condutas e modelos que problematizem o feminino e o masculino, que normalmente é transmitido dentro dessas instituições. O fato de mulheres e homens se ajustarem a esses comportamentos que são considerados adequados de acordo com seu respectivo gênero, é uma forma de renunciar sua própria liberdade, mas que nem sempre é feita de maneira consciente (DÍAZ MOHEDO, 2005, p.572).

Esse tipo de preconceito é muito mais usual do que o desejável, e é transmitido na aula de música de muitas maneiras diferentes: às vezes, pela linguagem associada à música e ao tipo de discurso pedagógico que ocorre na sala de aula, mas em outras, muitas vezes, através de livros que mostram informações tendenciosas sobre as mulheres, a falta de consideração dada às suas contribuições musicais ou os juízos de valor que são emitidos sobre eles. (DÍAZ MOHEDO, 2005. p. 571, tradução nossa)

Por conta do disfarce da existência de características patriarcais no sistema educacional, Díaz Mohedo evidencia que questões de gênero devem ser estudadas por professoras(es) de música, pois isso favoreceria “a mudança de atitudes e práticas baseadas em uma interpretação da diferença sexual como sinônimo de desigualdade, uma vez que permeia muitas áreas de nossas vidas” (DÍAZ MOHEDO, 2005, p. 571). As(os) docentes precisam compreender que suas práticas fazem parte da produção e transmissão de características relacionadas ao gênero e que que suas(seus) alunas(os) irão se basear nessas informações compartilhadas.

Faz parte da formação de professoras(es) não somente suporte prático, mas também recursos que as(os) tornem conscientes do contexto social em que estão inseridas(os) e no qual irão atuar como professoras(es) em um processo de ensino e aprendizagem. É preciso que futuros docentes compreendam que seus discursos e comunicação, tanto quanto sua prática, não são neutros (DÍAZ MOHEDO, 2005). Até questões que podem parecer algo de livre escolha como, por exemplo, a escolha de tocar um instrumento musical, são condicionadas por visões que

carregam algum estereótipo de gênero e de condutas que se adequam, ou não, a um determinado gênero. Nesse sentido, existem estudos que mostram que a preferência por algum instrumento específico ou por algum gênero musical são influenciadas por questões de gênero⁹.

O patriarcado musical contribuiu para que ao longo da história existissem períodos em que as mulheres tiveram tanto maior quanto menor liberdade em relação a suas práticas musicais. A partir das diferentes funções atribuídas socialmente, os discursos patriarcais diferenciam mulheres e homens de forma intencional. Aos homens era permitido estar presente na esfera pública, o que possibilitava que eles tivessem acesso ao conhecimento e a liberdade. Enquanto as mulheres foram privadas de acesso aos conhecimentos musicais e tiveram sua imagem associada à natureza, ao corpo, à dicotomia da sedução relacionada com a mulher negra, além da pureza relacionada com a mulher branca.

Acredito que baseada na concepção de Educação Musical como forma de contribuir com a sociedade, através de estudos sobre as práticas musicais de mulheres e a maneira que o patriarcado musical ainda controla tais práticas, é possível promover uma Educação Musical crítica em relação a questões de gênero. Construindo assim, uma forma de pensar e criar outros caminhos de educação, pesquisa e música. Posso chamar de uma possível Educação Musical Feminista, a qual pense criticamente em práticas musicais de mulheres, na produção e reprodução de discursos musicais e de que modo podemos resistir ao patriarcado musical através da educação.

Após discorrer sobre a minha trajetória na infância e na Universidade, percebi a minha formação como musicista e artista teve muitas influências das mulheres que me acompanharam nesse processo. Especificamente das integrantes do grupo, PEPEU. As conversas, as apresentações e a cumplicidade com as mulheres que participavam do grupo tiveram ligação direta na minha compreensão sobre o ser mulher dentro da música e, também, dentro da percussão. Então, após pensar e repensar o porquê da escolha desse grupo e desse espaço para essa pesquisa, percebi que nenhum outro espaço ou grupo de mulheres faria mais sentido do que esse para que essa presente pesquisa fosse realizada.

⁹ Ver exemplo de estudos sobre essas temáticas em: DA SILVA, Helena Lopes. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2004.

1.3 O grupo de percussão: PEPEU

O Programa de Extensão em Percussão (PEPEU) teve seu início no segundo semestre 2013, sendo uma iniciativa de Mr. José Everton da Silva Rozzini, percussionista e professor adjunto do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O PEPEU foi criado com o objetivo de unir a comunidade e a cultura local com a Universidade (FERNANDES, DA SILVA, 2018). Assim, torna-se pioneiro dentro do espaço acadêmico e, mesmo, da cidade de Pelotas/RS, pois integra ensino com a prática percussiva. As principais atividades desse grupo encontram-se na Sala de Percussão do Laboratório de Artes Populares Integradas (LAPIS), da UFPEL.

O PEPEU é um projeto de extensão e, por isso, é interessante constatar o que Fucks (2014) expõe, que grande parte da aprendizagem musical dos estudantes ocorre fora das escolas. Por isso reafirmo a importância de trazer o estudo sobre a Educação Musical dentro desse grupo e investigar de que forma esse processo acontece em um lugar que não é o ensino regular.

O grupo de percussão em questão é composto por pessoas de diferentes faixas etárias, classes sociais e etnias. A maioria de seus integrantes são estudantes de diversos cursos da própria Universidade, predominando a presença de discentes de Licenciatura em Música da UFPEL, além de contar com músicos e pessoas da comunidade local (FERNANDES, DA SILVA, 2018). Dessa maneira, o grupo é formado por pessoas que possuem diferentes interesses e personalidades, que através de seu cotidiano são ligadas pelo amor a música percussiva. O grupo, que possui um perfil heterogêneo, tem a percussão como ponto em comum, o que estimula o desenvolvimento de ações e reflexões para a construção de experiências (FERNANDES, DA SILVA, 2018).

Tendo tantas(os) professoras(es) e/ou futuras(os) professoras(es), reitero a importância de pensar sobre de que forma as relações de gênero são reproduzidas dentro e pelo do grupo. Levar essa discussão para dentro do grupo é uma maneira de problematizar, juntamente com essas(es) futuras(os) docentes, sobre suas opções ideológicas e de que forma suas práticas docentes e musicais contribuem na construção e reprodução do feminino e do masculino.

Faz parte da formação de professoras(es) não somente suporte prático, mas também recursos que as(os) tornem conscientes do contexto social em que estão inseridas(os) e no qual irão atuar como professoras(es) em um processo de ensino e aprendizagem. É preciso que futuros docentes compreendam que seus discursos e comunicação, tanto quanto sua prática, não são neutros (DÍAZ MOHEDO, 2005).

Dentro do grupo tive a oportunidade de criar laços de amizade e carinho, principalmente com as mulheres que fizeram e fazem parte dele. Essa relação com elas e o cotidiano de nossas práticas me fez perceber a importância de mulheres integrarem o PEPEU. Contudo, após quase seis anos sendo parte do grupo, percebi que, assim como em vários outros lugares, diversas práticas dentro do PEPEU reproduzem características patriarcais. Ao estudar sobre práticas musicais de mulheres e sobre discursos musicais patriarcais, compreendi a importância de discutir sobre tais temáticas dentro do PEPEU. Por compreender o meu ingresso no grupo como ponto essencial para que eu pudesse questionar tanto o meu lugar, como o lugar de outras mulheres na música, vou contar para vocês como iniciei a fazer parte do mesmo. E de como, ao longo dos anos, fui descobrindo a importância desse meu encontro com o grupo e, principalmente, com as mulheres que integraram ele.

1.3.1 Eu e o PEPEU

‘Dá uma passadinha ali na 401...’. Me deparo com inúmeros instrumentos que eu nem sequer sabia o nome, alguns coloridos, grandes, outros de metal pequenos. ‘O que estou fazendo aqui?’ era a única frase que passava pela minha cabeça. Tímida e extremamente insegura, pois tinha a total convicção que não seria capaz de tocar nenhum deles, afinal, o que era aquilo tudo? ‘Não, não, eu não sei’, eu insistia. Começaram a tocar, todos pareciam tão alegres! Eu, por outro lado, parecia assistir passivamente a todo o ensaio, mas posso te assegurar que, por dentro, estava dançando e achando aquilo o máximo. Até que, no final do ensaio, com o um incentivo (quase empurrão) de minhas amigas, e minha animação ao ver todas aquelas pessoas tocando aqueles instrumentos, me rendi...

E foi assim, que em um dia comum pelos corredores do prédio II do Centro de Artes, cujas obras haviam acabado de terminar, o novo professor de percussão chamou a mim e meus amigos para participarmos de uma reunião, que ninguém

sabia do que se tratava. Lá fomos nós, sem saber que a partir daquele momento, no início da minha graduação, até agora, prestes a concluir o Mestrado, estaria iniciando minha relação com o PEPEU, o grupo de percussão do qual faço parte há quase seis anos.

Fiz minha primeira apresentação como “percussionista” na abertura do I CEC (Congresso de Extensão e Cultura); XXIII CIC (Congresso de Iniciação Científica) e XVI ENPOS (Encontro de Pós-Graduação), da UFPEL, no início do segundo semestre de 2014. Aqui, coloco ‘aspas’, porque na época, e confesso que até hoje me sinto insegura de me nomear dessa maneira. A apresentação aconteceu no Teatro Guarany, em Pelotas, que, até hoje, considero ser um dos meus lugares preferidos da cidade, muito por conta desse dia, e te conto o porquê.

Nesse dia, além de ser minha primeira apresentação como percussionista, também era minha primeira vez me apresentando em um teatro. Tocamos o hino nacional e o hino do Rio Grande do Sul, com um arranjo diferenciado, com diversos instrumentos de percussão, incluindo de xequerês minúsculos e até um chocalho com a forma de uma caveira de algum mamífero que não pude identificar. Esse era o protocolo da abertura do evento, mas sempre bom ressaltar que, com a situação política da época, o significado e tocá-los era bem diferente do que pode ter hoje em dia.

Figura 2 – Minha primeira apresentação com o PEPEU



Fonte: Acervo Pessoal

Aí você deve estar se perguntando: ‘Mas o que você tocou?’. E sim, eu toquei um total de três instrumentos. O primeiro foi um cano maleável feito de plástico amarelo, que quando girava no ar, fazia barulho de vento. Eu era a pessoa que iniciava a música e essa era minha única função. Girava o cano amarelo no ar, fazia som de vento e ficava parada pelo resto da música.

Figura 3 – Tocando um instrumento curioso



Fonte: Acervo Pessoal

Os outros foram um agogô e uma meia lua, a qual me fez sentir a Anahi do RBD¹⁰, foi essa uma das razões desse ser um dos meus instrumentos favoritos da vida e também por isso escolhi tocá-lo nessa apresentação, além do fato de não me achar capaz de tocar os outros, que poderiam parecer tecnicamente mais difíceis.

Nesse mesmo dia, também recebi, logo antes de entrar no palco, a notícia que meu bisavô estava em um estado grave no hospital. Integrantes do grupo me ajudaram e perguntaram se precisava de ajuda quando me viram chorar. Me apresentei e, de fato, consegui me sentir bem e feliz ao olhar para as pessoas na plateia e as pessoas com as quais estava compartilhando o palco. Pude aproveitar aquele momento, mesmo estando triste. Senti como se aquela apresentação fosse um ritual de passagem, uma forma de conseguir transformar o que estava sentindo de ruim em outra coisa.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DphicFuy5Qg&feature=youtu.be> – Acesso em: 25 jul. 2020.

Após a apresentação, tivemos uma pequena confraternização com o grupo na casa de nosso professor. Nos divertimos, comemos, cantamos, tocamos e tiramos fotos para colocar de fundo de tela de um professor, que não sabia mexer no celular. Percebi a importância de, naquele dia, fazer parte daquele grupo e de poder passar por isso junto com aquelas pessoas, podendo através da música e daquele grupo, ressignificar o que estava sentindo. Naquele dia me senti acolhida. Essa foi a primeira (mas não a última) vez que me recordo de ter sentido que aquele era um espaço importante para mim, tanto o palco, a música, quanto o grupo.

Em minha segunda apresentação com o PEPEU, toquei um tambor pela primeira vez. A apresentação aconteceu na inauguração do Centro de Artes¹¹. Toquei um tambor, que só soube o nome depois de algum tempo, o atabaque. Lembro-me de ter tocado tão, mas tão, tão forte, que após a apresentação pude perceber as palmas das minhas mãos vermelhas, inchadas e além de sentir latejar. Isso tudo, porque não pude conter minha empolgação ao me apresentar, pela primeira vez tocando um instrumento de percussão.

Figura 4 – Apresentação com o PEPEU na inauguração do Centro de Artes 2 – UFPEL



Fonte: Acervo Pessoal

Nessa época, o grupo era formado por cerca de quinze integrantes. Faziam parte pessoas que já tinham alguma experiência com a percussão, outros que

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=70w6awBWOYM> – Acesso em: 06 abr. 2020. À esquerda do vídeo encontram-se duas pesquisandas deste trabalho tocando atabaque.

tinham uma vivência musical em outros instrumentos e também aqueles que mal tinham experiência musical, que era o meu caso. Na formação daquele ano, dentre os aproximadamente quinze integrantes, era possível contar as mulheres do grupo em uma mão. Ao longo dos anos, as pessoas que participaram do grupo foram mudando, ele se modificava a cada semestre, quando não era modificado a cada ensaio. Sempre tinham pessoas novas integrando as atividades e, assim, formação do grupo foi se transformando, mas sempre mantendo as atividades do grupo bastante vivas.

1.3.2 Mulher, artista, percussionista...

Durante todo o ano de 2016 e 2017, passei por situações que me fizeram questionar meu espaço no mundo como mulher. Minha exploração como artista, juntar, finalmente, a dança e a música dentro da minha arte, descobri meu corpo e coração dentro dos palcos, consegui meu primeiro trabalho como cantora profissional... No meio dessa explosão de descobertas artísticas, também tive uma erupção de sensações que travavam meu crescer dentro delas. Nestes anos me encontrei em meio de um relacionamento abusivo. Melhor dizendo, me perdi em um relacionamento abusivo.

Como se isso não fosse o bastante, percebi meu corpo nesse meio artístico ser visto como objeto e o interesse das pessoas de se aproximarem de mim com segundas e terceiras intenções. O assédio no local de trabalho, a surpresa e a dor disso ser mais recorrente do que imaginava. Essas situações me abalaram e me quebraram. A realidade do que é ser mulher nessa sociedade não só bateu na minha porta, mas a derrubou e atropelou, assim como aconteceu também com minhas emoções. Nunca imaginei que a tentativa realizar projetos profissionais que deveriam me acrescentar, poderia estar atrelada a situações que me fizeram sentir tão inferior. Essas sensações eram extremamente conflitantes.

Em meio desses acontecimentos e pensamentos, continuei frequentando os ensaios do grupo. Ali podia fugir um pouco do ambiente profissional que estava me fazendo tão mal. Dentro do grupo, pude acompanhar o surgimento de ideias, de sentimento de pertencimento e também de elos entre as(os) integrantes do mesmo. Entre ensaios e confraternizações, essa relação ficava cada vez mais próxima. Não tinha coragem nem força para falar tudo que estava acontecendo comigo na época,

mas o fato de estar lá, rodeada de mulheres que, aos poucos se tornavam amigas, fazia tudo ficar mais leve. Me sentia acolhida, elas eram engraçadas, dávamos risadas durante os ensaios, sabíamos equilibrar os intensos ensaios com um toque de descontração. Ao mesmo tempo, nos encorajávamos a tocar partes desafiadoras, nos ajudávamos e assim senti a cumplicidade entre nós crescer. Com elas me sentia mais leve. Esse vínculo se estreitava cada vez mais e também ficava cada vez mais evidente a nossa participação dentro do grupo.

No ano de 2016, tivemos, o que eu considero, o primeiro grande evento do PEPEU fora da cidade de Pelotas: fomos convidadas(os) para participar do XVII Encontro Regional Sul da ABEM, que aconteceu em Curitiba/PR. Ao longo do segundo semestre daquele ano, foram estudadas peças durante a disciplina de Percussão II, com o fim de apresentar neste encontro. O curioso foi que, em uma das turmas dessa disciplina, a maioria eram mulheres, entre elas a Andréia e a Luana, que tocavam ativamente no PEPEU. Além disso, quem estava responsável de ministrar essas aulas era minha amiga e bolsista de ensino em percussão, a Gabriela¹², que também era integrante do grupo. Durante esse semestre, foi estudado uma peça chamada “Hoo-Daiko”, do compositor Robert J. Damm. A peça é baseada em padrões ritmos típicos encontrados nos festivais japoneses chamados Matsuri e foi composta inspirada na maneira de tocar do Taiko, tambores japoneses tradicionais. No Japão feudal, esses tambores eram usados para motivar tropas, definir um ritmo de marcha e para enviar ordens ou anúncios.

Apesar de não fazer parte da disciplina, era amiga da maioria das estudantes que estavam estudando a peça e, por isso, me chamaram para participar dos estudos da mesma. Assim, na ABEM, em 2016, essa peça foi apresentada por sete pessoas, sendo cinco delas mulheres e dois homens.

Era visível que éramos a maioria mulheres e que era surpreendente ver todas tocando uma peça juntas, mas acho que não tinha noção da força que isso teria e como isso iria se repercutir dentro de mim, do meu coração e como isso seria importante para minha compreensão do que é ser mulher.

O ano se passou e estava em meio dos meus estudos do projeto de conclusão de curso. Já um pouco menos abalada com toda a situação que vivi em minha vida profissional no ano anterior, porém, ainda muito indignada, decidi

¹² Aqui já introduzo os nomes de algumas integrantes antigas do grupo que participaram desta pesquisa. Elas aparecerão, também, mais adiante no trabalho.

estudar a questão da mulher na música. Já havia percebido que as questões que me incomodavam no dia a dia como mulher não se separavam de conteúdos estudados na universidade e estava entrelaçada com minha vida acadêmica.

Nesse mesmo ano, 2017, o PEPEU foi convidado para participar do 37º Festival Internacional de Música de Londrina¹³. Nos preparativos para a participação do grupo no festival, percebi a amizade e laços entre as mulheres do grupo ficando cada vez mais fortes. O período de intensos ensaios me fez perceber que elas eram, para mim, um espaço onde tinha suporte, onde poderia respirar e compartilhar de meus anseios e frustrações como mulher, artista e musicista. Percebi que, assim como eu, elas compartilhavam muitas vivências em comum. Nós tínhamos umas às outras. Isso era forte, nós éramos fortes.

Figura 5 – Apresentação do PEPEU no 37º Festival Internacional de Música de Londrina/PR



Fonte: Acervo Pessoal

Naquele ano, o PEPEU era formado por doze integrantes, dos quais metade eram mulheres. Desde sua formação, o grupo nunca tinha tido um número de mulheres tão significativo. A maioria das integrantes da época já tocavam a música Hoo-Daiko, e somente um menino do grupo interpretava a música com a gente. Percebemos como grupo que, de alguma forma, a presença de um único homem tocando aquela música estava destoando do resto por questões estéticas. Juntamente com nosso professor e regente do grupo, foi tomada a decisão de

¹³ Disponível em: <https://youtu.be/F8pIQZV8ILY> – Acesso em: 05 ago. 2020.

tocarmos tal música somente com as mulheres. A partir dessa decisão, com os ensaios dessa música em específico sendo nossa responsabilidade, percebemos que aquilo poderia ter um significado ainda maior.

Com a viagem, entendemos que seria importante marcar essa nossa presença dentro do grupo. Assim, entre conversas e relatos, nos propusemos a tratar sobre a questão da mulher na percussão, representando nossa força e ocupando um espaço de importância.

Figura 6 – Integrantes do PEPEU e convidadas em um concerto no 37º Festival Internacional de Música de Londrina/PR



Fonte: Acervo Pessoal

Desde então, as integrantes se propuseram a tocar essa música em diversos eventos¹⁴ como forma de expressão de nossa força e presença. A repercussão das apresentações dessa música foi extremamente importante para nós. Ouvimos relatos de pessoas que assistiram a essas apresentações e essas também demonstraram a relevância e a necessidade de falar sobre a mulher em diversos espaços, e em nosso caso, na música, na percussão e no próprio grupo.

Foi junto com essas mulheres, que até hoje tenho uma relação de carinho, amizade e admiração muito grande. Consegui compreender um pouco melhor meu

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbOstlCCck> – Acesso em: 02 jul. 2020.

papel como mulher, artista e percussionista. Entre minhas histórias que se entrelaçam com a delas, formamos a nossa história dentro do grupo, juntas. Por isso, ao longo deste texto, narro experiências minhas e também de algumas mulheres que vivenciaram essa construção.

O impacto que as práticas musicais das mulheres integrantes do grupo proporcionaram, me fizeram compreender ainda mais a relevância de estudar sobre esse assunto, junto com um grupo de mulheres musicistas, percussionistas e também, Educadoras Musicais. Com leituras sobre gênero, pude perceber que o fato de existir um grupo de mulheres atuando ativamente na Educação Musical em um grupo de percussão de uma Universidade Federal só é possível hoje, pois muitas mulheres tiveram que lutar para ocuparmos esses espaços. Por isso, é relevante abordar a luta feminista e sua importância para a educação. Considero esse trabalho uma maneira de questionar a forma tradicional de fazer pesquisa, por isso também problematizo as epistemologias e penso o trabalho a partir de Epistemologias Feministas.

Segundo Movimento



2 Feminismos e Educação

A educação, por um longo período, foi negada às mulheres. Embora tal situação já tenha mudado muito, em alguns lugares do mundo ainda é algo proibido. Um exemplo disso é o Paquistão, onde Malala Yousafzai, em outubro de 2015, aos 15 anos de idade, foi baleada por se manifestar contra a proibição do acesso à educação para as mulheres no país. No Brasil, somente nas últimas décadas do séc. XX houve uma mudança significativa do acesso das mulheres à educação.

Hoje em dia, as mulheres têm, em geral, maior tempo de educação formal que os homens, sendo também a maioria a estar matriculadas no ensino superior. Porém, essas mulheres têm classe e cor. Ou seja, quando tratamos da intersecção entre gênero, classe e raça, na pirâmide de acesso à escolarização, mulheres brancas têm maior acesso, estando acima inclusive de homens negros. Já as mulheres negras e seus filhos encontram-se abaixo desses, em situação mais desigual na base da pirâmide de acesso (BIROLI, 2018).

Em uma análise panorâmica da história, é possível reconhecer que as lutas feministas têm algum vínculo com a educação há muito tempo. Desde os primórdios dos movimentos (hoje reconhecidos como feministas), havia mulheres que lutavam pelo acesso ao conhecimento. Algumas obras, inclusive, citam que essa luta inicia no Renascimento, tempo no qual a misoginia já era dominante, assim como nos dias atuais. O modelo de humano e a compreensão da autonomia desse período não englobava as mulheres. Contudo, a importância que foi atribuída à inteligência e à educação nesse período, influenciou mulheres a debaterem sobre a natureza e os deveres dos sexos, debates que duraram por séculos e foram chamados de Querelle de Femmes (GARCIA, 2011, p. 26). O nome é baseado em Querelle que, segundo Scott (2001, p. 367), era o nome dado aos debates literários e filosóficos realizados no século XVI, somente entre os homens, a respeito das capacidades amorosas e intelectuais das mulheres. Com base nisto, os debates realizados entre as mulheres, com relação às lutas feministas, foram denominados de Querelle de Femmes, por serem considerados o ponto inicial da discussão das questões feministas, como menciona Garcia (2011):

Para algumas autoras as características da *querelle* podem ser vistas como a célula manter do feminismo especialmente por seu desenvolvimento de uma teoria no sentido original do termo uma vez que

os três elementos básicos desse pensamento são a oposição dialética à misoginia; o embasamento dessa oposição na ideia de “gênero”, tal como a entendemos hoje em dia e a possibilidade de universalizar a questão e transcender o sistema de valores de seu tempo, apresentando uma autêntica concepção geral da humanidade. (GARCIA, 2011, p. 26)

Quem participava dessas *querelles* eram mulheres criadas por humanistas e que se rebelavam contra as que impediam a entrada delas na sociedade. Ao se encontrarem excluídas, perceberam que o ideal universal de humanistas, era somente universal para os homens e que não as incluía. E isso provocou nelas um pensamento moderno e feminista. Uma das representantes mais importantes desse pensamento foi a escritora e editora Christine de Pizan (1363-1431), que pode ser considerada a primeira mulher escritora profissional, pois sustentou seus três filhos com seu trabalho, após a morte do marido.

Pizan denunciava o desprezo em relação às mulheres e a misoginia dentro da literatura, além de denunciar a falta de acesso dessas à cultura. Em seu livro “A cidade das mulheres” (1405), Pizan propunha um espaço utópico próprio para as mulheres, além de construir uma genealogia de mulheres reconhecidas por suas capacidades ao longo da história (GARCIA, 2011). Ela reivindicava um direito fundamental: o reconhecimento da condição das mulheres como cidadãs. A partir disso, elas teriam a possibilidade do reconhecimento de características atribuídas, em sua maioria, somente aos homens, como a força, a inteligência e a criatividade. Além do mais, ela também exigia que aspectos considerados como próprio de mulheres fossem valorizados, como o cuidado e as tarefas domésticas (GARCIA, 2011).

As mulheres também encontraram espaço, por exemplo, durante a Reforma Protestante. Nesse período, a noção da consciência-indivíduo e o sacerdócio universal de todos que acreditavam na relação hierárquica de Deus era predominante. Isso possibilitou que mulheres indagassem o porquê de elas não poderem ocupar tais espaços (GARCIA, 2011). É possível afirmar que existem diferentes doutrinas heréticas sobre a natureza e a posição da mulher, mas o que todas elas têm em comum é o fato de que havia um tipo de dignidade e possibilidade de acesso à intelectualidade que era de difícil acesso em outros espaços públicos (GARCIA, 2011).

No século XVII, a França se encontrava no período do Antigo Regime, no qual as mulheres tiveram grandes iniciativas. Isso se deu com a organização dos

salões, que eram principalmente preparados por mulheres e, durante essas reuniões, eram colocados em pauta ideias contra o matrimônio, por exemplo. Os salões eram o ponto principal da vida mundana na época e tinham um caráter intelectual, tentando se esquivar do jeito superficial do entretenimento. Uma mulher que se destacou pela organização de reuniões em seu salão foi a Marquesa de Rambouillet, considerada a primeira professora de urbanidade na França. Tais reuniões tiveram seu auge entre os anos de 1630 e 1648, e colaboraram para que a atitude da cultura masculina se modificasse em relação às mulheres, além de ter sido um exemplo para todo o país nos séculos XVII e XVIII (GARCIA, 2011).

Em 1660, ainda na França, mulheres solteiras aristocratas, da alta burguesia e que eram financeiramente independentes iniciaram, nesses salões, conversas sobre a igualdade entre sexos, o acesso das mulheres à educação e discutiam sobre o direito de sua liberdade sexual. Em decorrência dessas discussões, elas questionavam os papéis de esposa e mãe como único destino possível das mulheres; também a instituição do casamento, alegando que ambos impediam seu desenvolvimento intelectual e impediam a sua autonomia (GARCIA, 2011). Essas mulheres, consideradas como as primeiras feministas, foram chamadas de Preciosas (*précieuse* em Francês). Madeleine Scudéry, uma mulher literata, no ano de 1650 introduziu as bases do Preciosismo e disseminou suas teorias. Seus salões inseriram novos padrões comportamentais para a época. Foram neles que foi concebido o que podemos chamar de profeminismo:

[...] uma atitude inconformista com as convenções sociais e as ideias em voga a respeito da inferioridade do sexo feminino e da incapacidade das mulheres para tratar de assuntos tão sérios como a filosofia, a ciência, as artes; enfim, qualquer forma de manifestação de inteligência e de reflexão. (GARCIA, 2001, p. 33)

Apesar de criticarem a posição das mulheres, as Preciosas ainda se fundamentaram na sociedade da corte, tendo como base seus modelos de conduta e distinção de poderes. Elas, que eram parte de uma elite, fizeram críticas à sociedade que as oprimia, porém não perceberam que a opressão que elas sofriam era diferente da opressão sofrida por mulheres de uma camada social inferior a delas. Todavia, a introdução das mulheres nos salões possibilitou que novas formas sociais fossem configuradas e alicerçadas na cultura, no prazer, nas discussões e no cultivo da amizade (GARCIA, 2011). Elas possibilitaram que essas relações

fossem menos baseadas em hierarquias e menos verticalizadas nesses espaços. Os salões contribuíram para que a 'polêmica feminista' não fosse assunto somente em discussões privadas e isso passou a ser uma discussão que abrangia uma opinião pública (GARCIA, 2011).

Além da França, a Veneza do séc. XVII também foi um lugar importante, no qual surgiram as primeiras definições radicais das ideias feministas. Desde o Renascimento, essa cidade havia liberado o acesso das mulheres à cultura. Apesar de ainda viverem com diversas restrições, muitas delas puderam usufruir de tal possibilidade para criar novas ideias e escrevê-las. Nesse mesmo século, iniciou-se uma forte discussão sobre o papel social de mulheres e suas capacidades, esse debate resultou em uma contradição. Apesar das mulheres estarem cada vez mais presentes na vida política, artística e cultural e isso resultar em transformações significantes econômica, social e politicamente, elas ainda eram mantidas longe do acesso à educação ou de exercer um papel social relevante. Muitas delas ainda eram impedidas de falar com estranhos ou de frequentar qualquer lugar que não fosse a Igreja, ainda sim, somente se acompanhadas por uma mulher mais velha. Essa contradição era sempre baseada na teoria de inferioridade das mulheres em relação aos homens (GARCIA, 2011). Em oposição a essa teoria, três mulheres precursoras dos movimentos feministas se destacaram: Lucrecia Marinelli, Moderata Fonte e Arcângela Tarabotti.

Em seu livro "*La nobiltà e l'eccelesza*" (A nobreza e a excelência das mulheres – 1601), Lucrecia defendeu a igualdade entre mulheres e homens, enfatizando a importância das mulheres na história da civilização. No ano de 1600, Moderata Fonte publicou seu livro "*Merito delle donne*" (Valor das Mulheres). Nele, ela retratava a realidade de donas de casa daquela época a partir de uma personagem desapontada com seu casamento, que se sujeitava ao poder masculino por falta de recursos, porém sonhava com sua liberdade. Por último, Arcângela Tarabotti, a qual escrevia textos e cartas retratando a realidade vivida por ela mesma no mosteiro da Santa Ana, onde ela chama de "cárcere feminino". Em textos como *Antisatira* (Antissátira), *Difesa dellee donne contro Horatio Plata* (Defesa das mulheres contra Horácio Plata) e *La tirannia paterna*, ela denunciava a inferioridade, a falta de liberdade da mulher, os falsos moralismos dos homens e a violência sofrida por ela pelo fato de reprovarem sua carreira como escritora e a obrigarem a bordar (GARCIA, 2011).

Já durante os séculos XIX e XX, a luta das mulheres pelo seu direito à educação foi distintamente notável com as sufragistas. A dedicação das sufragistas na Europa marcou a história dos feminismos, sendo denominado o início da segunda onda do feminismo¹⁵. Com as sufragistas, o feminismo girava em torno de dois principais objetivos: o direito ao voto e à educação. Após muita luta e a conquista do voto para essas mulheres, elas perceberam que a ordem patriarcal ainda era dominante e que o direito ao voto não era suficiente para que suas vozes fossem ouvidas. Por isso, inicia-se a terceira onda do feminismo, a partir da década de 60, na qual as mulheres firmaram como principal objetivo questionar e acabar com a ordem patriarcal (OCHOA, 2008).

Na América Latina, a terceira onda do movimento feminista começou a ter suas influências por volta dos anos 1970, e eram, em sua maioria, mulheres da classe média, com estudos universitários e, muitas vezes, procedentes de setores de esquerda. Situações de miséria, contextos políticos de violência, ditaduras militares conduziram um feminismo de base popular. Esse feminismo reconhecia que era de extrema importância haver uma transformação nas relações de gênero, mas que era necessário atentar-se para os diferentes grupos de mulheres. Ao reconhecerem mulheres como distintas, era necessário que cada mulher estabelecesse relações com os movimentos sociais de sua região e grupo social, de acordo com suas vivências, experiências e necessidades.

No Brasil, houve uma forte relação com os movimentos étnicos, sendo que as questões de gênero foram relacionadas a demandas de cada grupo (OCHOA, 2008). Na América Latina, estruturou-se com intenções de transformação social, essa não somente no campo de gênero, mas também ligado às lutas políticas e de resistência contra o autoritarismo da ditadura militar e em busca da democracia (OCHOA, 2008).

A partir dos anos 80, o cenário se modificou para muitas mulheres. Com o fim da ditadura militar em muitos países, mais mulheres tiveram a oportunidade de ingressar e participar da cena política, de se inserirem em espaços acadêmicos e profissionais, além de entrarem em partidos políticos e governos. O aumento de

¹⁵ Neste trabalho, considero as ondas do feminismo de acordo com Garcia (2011) e Ochoa (2008), as quais conceituam a primeira onda do feminismo, a partir do Iluminismo, quando o movimento surge como uma filosofia política; a segunda onda desde o sufragismo nos séculos XIX e XX; já a terceira, ocorre nos anos de 1960, sendo que ainda nos encontramos imersas.

mulheres no cenário político também fez com que partidos políticos repensassem seus discursos, pois as mulheres que ocuparam esses espaços questionaram seus ideais, os quais muitos não cabiam para elas. (OCHOA, 2008)

Visto todos esses exemplos, é possível afirmar que a relação dos feminismos com a educação não é de agora. A educação é uma grande pauta das lutas feministas, seja reivindicando o acesso à escola, pedindo uma igualdade do valor intelectual e de oportunidades formativas de respeito aos homens ou buscando formas de transformar a cultura e as reações pessoais (OCHOA, 2008). Nesse sentido, a pedagogia, entendida de forma mais ampla; ou seja, como o estudo da educação, pode contribuir na construção de possíveis formas de transformação. A ideia de que a pedagogia é estática vai exatamente contra seu próprio princípio. O que a ativa é exatamente a ideia de mudança do indivíduo (OCHOA, 2008). Por isso, é relevante questionar: o que é a pedagogia, afinal? A pergunta que os estudos pedagógicos respondem é “como educar?”. Dessa maneira, a pedagogia não se relaciona com os processos de ensinar, mas se preocupa com o porquê e para que educação existe (OCHOA, 2008).

Pensando sobre esse tema, a autora Luz Maceira Ochoa (2008), em sua obra *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*, aborda a importância de incorporar as mulheres na reflexão sobre pedagogia. A incorporação das mulheres nessas discussões não é somente importante pelo fato de ocuparem tal espaço, mas também, pela contribuição dos feminismos na construção de um discurso pedagógico (OCHOA, 2008). A mesma autora destaca que um dos objetivos dos feminismos é a “construção subjetiva e social de novas configurações históricas, sociais, culturais, políticas que incluam as mulheres” (OCHOA, 2008, p.53) Isso quer dizer que a inclusão das mulheres no pensar sobre a educação é de extrema importância.

Assim, neste trabalho, penso a pedagogia como uma ciência que estuda o conhecimento, a formação, as pessoas e as relações existentes dentro da educação. Além disso, compreendo os feminismos como cultura, filosofia, pensamentos que valorizam as experiências e que têm como um de seus objetivos a emancipação. Dessa forma, não fica difícil relacionar a pedagogia com os feminismos.

É possível ir além, não só podemos relacioná-los, como não é possível pensá-los separadamente, pois tanto os feminismos quanto a pedagogia almejam

alcançar a transformação e a emancipação. Visto a pedagogia como o estudo da educação e a importância da educação dentro de diferentes movimentos feministas, é relevante que façamos uma correlação entre a educação e os feminismos.

Considerando, portanto, que educação está diretamente relacionada com as lutas feministas, me pergunto: de que maneira posso, a partir da escrita dessa pesquisa, tentar alcançar essa transformação e emancipação? De que maneira isso seria possível? A partir disso, problematizo a forma tradicional da ciência e procuro outros caminhos para investigar.

2.1 Problematizando a ciência

Tentando simplificar um conceito filosófico, posso dizer que a palavra epistemologia é composta por *episteme*, que significa conhecimento em grego, e por *logos*, que significa ciência. Assim sendo, a epistemologia é a ciência do conhecimento (KILOMBA, 2010). Essa ciência preocupa-se em estudar, entre outros, aspectos históricos e psicológicos que fazem parte da construção do conhecimento. De acordo com Grada Kilomba (2010), a epistemologia investiga três pontos principais do conhecimento: os temas, os paradigmas e os métodos. É a epistemologia, por exemplo, que determina quais perguntas são válidas de serem questionadas, definindo, assim, os temas de investigação. Também determina como um fenômeno vai ser analisado e explicado, que constitui o paradigma. Para descobrir ou construir um paradigma, é preciso saber como conduzir a pesquisa para, então, produzir o conhecimento, isso é o método (KILOMBA, 2010). Esses três aspectos têm por objetivo produzir o ‘conhecimento verdadeiro’.

Nota-se que Grada Kilomba (2010) comenta sobre um conhecimento verdadeiro. Mas o que realmente poderemos definir por um conhecimento verdadeiro? Existe um único conhecimento que valha a pena ser construído? Verdadeiro para quem? Sinto lhe dizer que esse conhecimento só é verdadeiro para uma parte bem específica da sociedade. Grada Kilomba (2010), em seus estudos sobre o conhecimento e o racismo, afirma que o conceito de conhecimento e ciência são excludentes, pois estão profundamente ligados ao poder e autoridade racial. Os conhecimentos que são reconhecidos como ciência, chamados por ela de “centro acadêmico” (KILOMBA, 2010, p. 50) são parte de um espaço branco, no qual os negros tiveram seu direito de fala negados. Os brancos assumiram que o

conhecimento vindo dos negros é inferior, fazendo com que eles fossem taxados como os outros, os que estão à margem do conhecimento. Segundo o “centro acadêmico”, o que os negros produzem não é ciência, mas uma mera opinião.

Apesar de o “centro acadêmico” se considerar um espaço neutro, não concordo que ele seja. Os negros estão à margem por falta de acessibilidade e de representatividade na academia. Suas vozes foram silenciadas pelo sistema racista. Considerando o racismo presente no “centro”, como a desconsideração da cultura e de pessoas negras como parte da ciência, é possível afirmar que ela não é neutra, ou um simples espaço de conhecimento e sabedoria, mas a ciência é também um espaço de violência (KILOMBA, 2010).

As estruturas que validam o conhecimento e que determinam qual é o ‘conhecimento verdadeiro’ são controlados por pesquisadores, homens e brancos. Os brancos asseguram suas perspectivas como requisitos universais para a construção de um ‘conhecimento verdadeiro’. Kilomba (2010) afirma que, por conta disso, o que encontramos na academia não é uma verdade científica e objetiva, mas sim, o resultado das relações de poder racial. Logo, é possível perceber que a epistemologia não determina somente os temas, paradigmas e métodos, mas define também quem pode produzir os ‘conhecimentos verdadeiros’, para quem são feitos e em quais deveríamos acreditar (KILOMBA, 2010).

Ressalta-se, ainda, que o conhecimento é uma forma de classificar a população, tanto em questões raciais, quanto de gênero e classe. Sobre isso, a antropóloga negra Lélia Gonzalez reconhece que quem detém o privilégio epistêmico é a classe que também detém o privilégio social. A epistemologia é dominada pela visão patriarcal, branca, heteronormativa e eurocêntrica. Essa é a estrutura do conhecimento que é vista como válida. A dominação do saber por essa classe faz com que outras formas do saber que fogem desses ideais sejam invisibilizadas e desvalorizadas (RIBEIRO, 2018).

O discurso de invalidar o conhecimento feito por pessoas que não são parte do ‘centro acadêmico’ é parecido quando tratamos de relações de poder racial e de gênero. Kilomba (2010) comparara a relação de poder de brancos e negros com os de mulheres e homens quando cita um exemplo vivido por ela. Vejamos: em uma ocasião, uma colega branca alegou que seu trabalho estava sendo ‘interpretado demais’, e que isso não fazia parte da epistemologia tradicional; por conta disso, o que ela estava produzindo não era ‘conhecimento verdadeiro’. Kilomba comenta de

forma curiosa que o fato de seu trabalho ser julgado ‘interpretado demais’ parecia que ela, em um lugar de pessoa oprimida, estava vendo algo que não deveria ser visto, dizendo algo que não poderia ser dito. Era como se ela estivesse revelando algum segredo que deveria permanecer confinado (KILOMBA, 2010). A forma com que essa colega branca desmereceu seu trabalho e a perspectiva de ciência são parecidas com a forma que homens desmerecem trabalhos feitos por mulheres.

De acordo com alguns discursos feministas, as interpretações feitas por mulheres são, para os homens, uma ilusão, uma forma das mulheres fabricarem a realidade, podendo até ser considerada uma alucinação (KILOMBA, 2010). Com isso, muitos homens tentam irracionalizar pesquisas feitas por mulheres. Esses tipos de relações de poder apontam que há uma grande complexidade entre raça e gênero. A consciência de uma sociedade no qual o homem detém o poder e a mulher é oprimida, não necessariamente significa que mulheres brancas não oprimam homens e mulheres negras.

Se considerarmos que a epistemologia é feita por uma elite social (RIBEIRO, 2018), a qual dispõe de enormes privilégios, seria possível afirmar que produções de pessoas que se encontram fora dessa elite social são consideradas conhecimento? Por que, muitas vezes, conhecimentos de povos que estão à margem dessa elite são categorizados como ‘conhecimento popular’? Será que não possuem tanta credibilidade quanto os saberes científicos da epistemologia tradicional? É fato, o que é produzido por pessoas que fogem do padrão são desvalorizados e tidos como não verdadeiros. O conhecimento científico ‘verdadeiro’ espera que o conhecimento seja racional, neutro, universal; no entanto, esse tipo de ciência é somente válido para um único universo, o da elite social. Trabalhos que fogem desse padrão são considerados emocionais e pessoais demais para serem chamados de ciência e serem um produto de ‘conhecimento verdadeiro’.

Frente a isso, seria possível pensar sobre uma epistemologia diferente? Uma que fosse emocional e pessoal e, ainda assim, vista como conhecimento verdadeiro? Um conhecimento que fosse feito por pessoas diferentes do padrão estabelecido. Quem sabe mulheres? Quem sabe negros? Quem sabe mulheres negras? Quem sabe mulheres negras da periferia? Seria possível pensar em uma Epistemologia Feminista ou até Epistemologias Feministas? E, se sim, o que as Epistemologias Feministas trariam de diferente?

2.2 Epistemologias Feministas

Trato aqui sobre estudos de Epistemologias Feministas no plural, pois não existe somente um único feminismo. Os feminismos são pensamentos políticos elaborados e reelaborados por milhares de mulheres de diversos lugares do mundo e de diferentes culturas. Isso faz com que existam diferentes vertentes desse pensamento, com diferentes visões, necessidades e reivindicações (GARCIA, 2011). Logo, também não existe somente uma única forma de se estudar a Epistemologia Feminista.

Talvez, o que posso pontuar de singular nos estudos das Epistemologias Feministas é o que Norma Graf (2012) destaca: o gênero influencia as concepções de conhecimento. Ou seja, é preciso analisar como as formas de conhecimento invisibilizam ou não as visões das mulheres, bem como a reprodução de determinadas características demarcadas pelo gênero.

Percebo os feminismos, nesta pesquisa, como uma possibilidade e uma potência de transformar a epistemologia tradicional, que é tido como verdadeira, mas como já dito anteriormente, não considera o pensamento de mulheres. Marcia Tiburi, em seu livro “Feminismo em Comum: para todas, todes e todos” (2018), defende que o feminismo deve ser abordado como uma potência transformadora. Para que isso ocorra, é preciso que ele seja pensado, analisado e, então, colocado em prática. A partir dessas análises, as feministas perceberam que o ‘conhecimento verdadeiro’ produzido pela elite social não as representava. Logo, seria possível a partir dos feminismos transformar o modo de produzir conhecimentos?

É plausível imaginar que, se considerarmos que mulheres têm experiências históricas e culturais diferentes das experiências masculinas, as vivências poderiam transformar, também, a produção do conhecimento científico (RAGO, 1998)? Deste modo, as Epistemologias Feministas foram pensadas como forma de crítica à epistemologia tradicional, a qual se baseia em um ponto de vista de mundo a partir do olhar masculino, no qual esse tipo de ciência só interessa observar aspectos que são convenientes aos homens.

Historicamente, a curiosidade feminina foi atribuída à desgraça. Bons exemplos disso são os mitos da tradição judaico-cristã na Grécia clássica, os quais contam que Pandora e Eva foram a razão da expulsão dos homens do paraíso, pois elas se atreveram a investigar algo do qual não tinham conhecimento (GARCIA,

2011). Sobre isso, a autora Margareth Rago (1998) afirma que o ponto criticado pelos feminismos nas ciências é o seu caráter “[...] particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença” (RAGO, 1998, p. 4).

A ciência, de modo geral, é pensada a partir de um conceito universal de homem, que ela muito bem define como “branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo” (RAGO, 1998, p. 4). Considerando isso, é possível afirmar que a epistemologia tradicional acaba por ser um estudo androcêntrico e distante (GRAF, 2012). Nesse sentido, o androcentrismo é a atribuição da representação da humanidade ao homem, isto é, considerar o homem como total, como referência, como medida de tudo (GARCIA, 2011); como centro de todas as pesquisas, meios de comunicação, entre outros inúmeros exemplos.

Podemos defini-lo como o desejo por democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado. Nesse processo de subjugação incluímos todos os seres cujos corpos estão medidos por seu valor de uso: corpos para o trabalho, a procriação, o cuidado e a manutenção da vida, para a produção do prazer alheio, que também compõem a ampla esfera do trabalho na qual está em jogo o que se faz para o outro por necessidade de sobrevivência. (TIBURI, 2018, p. 12)

Em diversos campos de conhecimento, os feminismos não foram pensados juntamente desde o início, contudo, foram incorporados posteriormente aos estudos. Margareth Rago (1998) afirma que houve uma incorporação de pensamentos feministas que veio de fora para dentro. Isso aconteceu porque, anteriormente, as relações de gênero não eram vistas como algo que constituía a vida em sociedade. O gênero era um assunto relacionado somente às questões biológicas, deste modo, não era considerada importante quando ligado às questões históricas.

A incorporação dos feminismos em campos de conhecimento que eram regidos por pensamentos do homem, branco, heterossexual e do ‘primeiro mundo’ não foi algo tão simples. Na verdade, bem pelo contrário. Os feminismos questionaram muitos conceitos que não cabiam com essa ideia tradicional. Houve a necessidade de que conceitos machistas e misóginos fossem analisados e transformados. Porém, é importante lembrar que esses conceitos não estão ali à toa. Eles existem para que as mulheres se mantenham no lugar onde esses

'homens ideais' as gostam de manter, quietas e silenciadas. Rago (1998) cita a autora Elizabeth Grosz, que reafirma que esses conceitos não só esquecem das mulheres, mas existem para manter as bases do conhecimento de forma patriarcal (RAGO, 1998).

As Epistemologias Feministas defendem que a pessoa seja considerada de forma dinâmica, isto é, alguém que está inserido em um meio no qual existem relações sociais, sexuais e étnicas bastante complexas, sendo um efeito de determinações culturais dessas relações (RAGO, 1998). Diferente da epistemologia tradicional, os estudos das Epistemologias Feministas constroem seus pensamentos considerando as relações de gênero como ponto fundamental, desnaturalizando, assim, o pensamento antes imposto de que essas relações não eram determinantes. Além disso, a epistemologia aborda aspectos como raça, etnia e orientação sexual como coisas distintas, quando, na verdade, todas essas se relacionam e fazem parte da formação de uma pessoa subjetiva (GRAF, 2012).

A ideia de que é possível pesquisar ou observar algo, sem que você se envolva emocionalmente, e de forma objetiva, sem trazer à tona sequer uma emoção, seja esse sentimento de amor, empatia ou até mesmo de tristeza ou de raiva, é algo frio e distante que, novamente traz a ideia de tratar as pessoas como meros objetos. Esse é outro aspecto que é questionado pelos estudos de Epistemologias Feministas, a objetividade, que tanto é citada na epistemologia tradicional. Essa é mais uma forma de controle da sociedade patriarcal. Rago (1998) cita uma frase da autora Helen Longino, que é "*We all see feelingly*" (RAGO, 1998, p. 11), que significa que todos vemos com sentimento. Além do mais, as Epistemologias Feministas prezam pela experiência, e como disse anteriormente, a neutralidade ao fazer um trabalho que parte da experiência é uma tarefa árdua e impraticável.

Os estudos Epistemológicos Feministas trazem, então, uma nova relação entre a teoria e a prática (RAGO, 1998), a qual não pretende desvincular sua prática de sentimentos e emoções que podem atravessar durante a pesquisa. Além disso, esses estudos acreditam num processo de conhecimento que é construído a partir da interação dos indivíduos, sem que haja um método pronto e fechado, fugindo de adequar a pesquisa dentro de um projeto quadrado (quadrado esse que o patriarcado gostaria que a mulher se encaixasse).

E foi através de incômodos e indignações sofridas por mim, em relação a diversas opressões que a sociedade patriarcal construiu, que foi gerada essa pesquisa. Como escreve Carla Garcia (2011), a consciência em relação a discriminação supõe que mulheres adotem uma postura diferente; portanto, é também uma forma de estar no mundo. A postura e a maneira que adotei de pesquisar a partir de mulheres nesse trabalho, é uma forma de resistir a essa opressão que sofremos como mulheres diariamente. Em outras palavras, posso dizer que os estudos feministas incorporaram na minha vida. Aos poucos, foi possível refletir sobre diferentes aspectos que fazem parte da minha realidade, identificar opressões sofridas, preconceitos construídos, desconstruí-los e tentar transformá-los.

Existe um modo tradicional da epistemologia, que domina a prática que é feita dentro da academia. A partir do conhecimento das Epistemologias Feministas, das críticas feitas ao modelo tradicional, reflito sobre aspectos que visam manter a ordem patriarcal. Após refletir e identificá-los, almejo tentar desconstruí-los e buscar propor meios para que possamos transformá-los. Com esse trabalho, proponho caminhar nesse sentido, não somente pelo tema dessa pesquisa, mas também, pela forma de produzi-la e desenvolvê-la, embora não sabendo até que ponto isso seja possível alcançar, de fato.

2.3 Caminho metodológico: em busca de uma prática feminista

Ao longo do trabalho, me proponho a ir contra a escrita tradicional e conservadora da academia e procuro, a partir de Epistemologias Feministas, seguir um caminho que evidencie as mulheres. Já com a metodologia, não será diferente. Me desafio a aplicar, nesta pesquisa, Metodologias Feministas. A escolha da metodologia foi de acordo com ideais das Metodologias Feministas e o pensamento de quebrar o modelo de hierarquia do saber, reconhecendo assim, experiências e pensamentos de todas as mulheres envolvidas nesse trabalho como conhecimento verdadeiro. Considerando isso, essa investigação tem a perspectiva da Pesquisa Participante como desenho de pesquisa e o Círculo Epistemológico como instrumento metodológico.

2.3.1 Metodologias feministas

A objetividade influenciou e ainda influencia a produção de discursos científicos das ciências sociais e humanas. O cientista ideal, de acordo com a visão positivista da objetividade, seria aquele livre de suas crenças, ideologias e valores, além de ser desatento a fatores sociais, culturais, históricos e políticos que contextualizavam os atores e atrizes sociais com os quais esse pesquisador interagia (NEVES, NOGUEIRA, 2005).

Das diversas abordagens críticas que questionaram e enfrentaram a manutenção desse sistema científico baseado na objetividade, individualidade e no androcentrismo, as correntes feministas foram, sem dúvidas, de extrema importância. As críticas feministas contestavam a ordem dominante e patriarcal desse sistema, alegando que essa forma de fazer ciência é, não só restritiva, como também é opressora e limita a diversidade da sociedade e também especificidades culturais (NEVES, NOGUEIRA, 2005).

Nessa parte da pesquisa, trabalho com um texto central de Sofia Neves e Conceição Nogueira (2005) que, depois de uma revisão de vários autores, refletem sobre Metodologias Feministas e a reflexividade como um de seus pontos centrais. Elas apontam que os estudos feministas têm centrado suas críticas em dois principais pontos da ciência social de caráter universalistas, esses pontos são a metodologia e a estrutura social (NEVES, NOGUEIRA, 2005). Tanto a metodologia quanto a estrutura social trazem questionamentos, sobretudo em relação a responsabilidade da(o) investigadora(or) ao fazer sua pesquisa. A responsabilidade de pesquisadoras(es) em suas investigações está, no ponto de vista das autoras, ligada ao ato de aplicar a reflexão no que diz respeito às relações de poder, igualdade e contexto sócio histórico no qual a pesquisa se encontra. Com o foco na reflexividade, as metodologias feministas apontam essa prática como forma de investigadoras(es) produzirem uma forma diferente e significativa de matéria discursiva.

A reflexividade é uma prática de auxílio das ciências sociais, com o fim de desconstruir paradigmas modernos (NEVES, NOGUEIRA, 2005). Além disso, significa que a(o) pesquisadora(or) irá constantemente questionar e analisar suas ações diante a investigação. “A reflexividade envolve reflexão crítica de como o pesquisador constrói conhecimento no processo de pesquisa” (OLIVEIRA, 2009, p.

95). Salienta-se que os métodos reflexivos passaram a ser considerados em 1960, quando houve a crise positivista (SANTOS, 1989). As epistemologias pós-modernas, pós-estruturalistas e o construcionismo social criticaram a ampla influência herdada do positivismo que atravessava as ciências sociais. Além do mais, para que uma investigação esteja baseada na reflexividade, é importante que a pesquisa se atente a cinco pontos:

a) a adoção de designs de investigação flexíveis; b) a promoção da componente educacional para todos/as, incluindo a comunidade em geral; c) a desmistificação da convicção de que o conhecimento científico é propriedade apenas dos/as especialistas, mostrando que ele é e deve ser efetivamente pertença de todos/as; d) o envolvimento de todos/as na interpretação dos resultados e na criação de recomendações para a mudanças; e, e) o favorecimento de oportunidades para que todos/a possam co-apresentar e ser co-autores/as nos relatórios de investigação elaborados, os quais devem contemplar experiências e perspectivas pessoais. (NEVES, NOGUEIRA, 2005, p. 409)

Ao considerar esses cinco aspectos da pesquisa com base na prática reflexiva, as(os) investigadoras(es) também devem considerar que suas pesquisas são frutos da relação social entre elas(es) e os participantes da investigação. Logo, não existe uma lacuna entre o relacionamento de pesquisadoras(es) com o ambiente de pesquisa, pois esses cruzamentos acontecem inevitavelmente ao longo da investigação (NEVES, NOGUEIRA, 2005). A reflexão da pesquisa deve ser feita, justamente, em cima dessas intercepções das referências sociais, a fim de proporcionar um entendimento melhor dentro das dinâmicas que se produzem nos espaços de interação.

Diferente das abordagens positivistas, nas quais as certezas eram inquestionáveis, as abordagens críticas resultaram num novo momento no discurso científico das ciências sociais. Isso originou um discurso no qual as certezas eram duvidáveis, o indivíduo era descentralizado e a reflexão é fundamental. Baseando-se na reflexividade, essas características também podem ser identificadas nas Metodologias Feministas.

Como dito anteriormente, à medida que o movimento feminista crescia, esse assunto também foi se tornando relevante dentro da academia. Seu caráter questionador fez com que diversos campos de conhecimento fossem questionados, entre eles, a metodologia. As certezas, o objetivismo, o individualismo e o androcentrismo herdados da metodologia moderna e positivista foram aspectos

criticados pelas feministas. As Metodologias Feministas aparecem como um instrumento ou estratégia que visa a mudança social, englobando diferentes perspectivas da teoria feminista, as quais têm em comum a igualdade de gênero (NEVES, NOGUEIRA, 2005). Importante ressaltar que, por almejarem uma igualdade, essas teorias não são excludentes.

As Metodologias Feministas e seu caráter reflexivo visam uma consciência das(os) pesquisadoras(es) sobre o seu papel e sobre a forma que se envolvem em suas pesquisas. Neves e Nogueira (2005) trazem um conceito de Wilkinson, o qual intitula essa consciência de 'reflexividade pessoal', que segundo as autoras representa

[...] uma espécie de disciplina de auto reflexão acerca de quem somos, de como as nossas identidades – como cidadãos/ãs ocidentais, como membros de determinados grupos étnicos ou religiosos, como seres genderizados, como feministas – interferem no nosso trabalho e de como, por outro lado, o nosso trabalho influencia todos estes aspectos do nosso self. (NEVES, NOGUEIRA, 2005, p. 410)

Nas Metodologias Feministas, as quais intencionam uma mudança social, o caráter reflexivo pretende, sobretudo, analisar de que forma esses quadros de referência impactaram os discursos científicos (NEVES, NOGUEIRA, 2005). Segundo Neves e Nogueira (2005), a reflexividade deve abranger os seguintes pontos: 1) identificar o exercício de poder, as relações de poder e a decorrência desses no processo da pesquisa; 2) analisar a teoria particular do poder, que possibilita um desenvolvimento particular das relações de poder, que podem estar explícitas ou não; 3) Refletir sobre possíveis danos que possam acontecer em consequência da investigação e de que forma isso pode ser impedido; e 4) responsabilizar-se pelo conhecimento gerado pela pesquisa.

Por exigir a consciência da influência de fatores sociais, históricos, culturais e políticos na construção do conhecimento e por reconhecer que há um envolvimento entre investigadoras(es) ao produzirem a ciência e seus discursos, é possível afirmar que as Metodologias Feministas são reflexivas. Por conta disso, essas perspectivas também tendem a trazer uma análise mais responsável e menos pretensiosa para as ciências sociais (NEVES, NOGUEIRA, 2005).

Nesse sentido, as análises são mais responsáveis, pois não carregam o peso de ter uma objetividade, que não existe. As Metodologias Feministas compreendem que somos seres culturais, históricos, sociais e políticos que, por conta disso, não é possível que as análises sejam distanciadas por desses contextos. Isso torna as(os) investigadoras(es) responsáveis pela ciência que produzem e pelo discurso que cultivam e os possíveis efeitos dessa linguagem. Menos pretensiosas, pois não são generalizáveis, entendem que são pesquisas realizadas em espaços, tempos e contextos específicos, salientando a diversidade. Por fim, Neves e Nogueira (2005) asseguram que a ciência é uma forma de empoderamento, pois possibilita às pessoas o acesso ao conhecimento, o poder de compreender o que podem fazer com esse conhecimento e, também, o poder de compartilhar a responsabilidade da mudança social.

2.3.2 Pesquisa Participante

Como venho dizendo ao longo do trabalho, não faz parte dessa pesquisa investigar a partir de modelos de ciência tradicionais, que buscam uma objetividade, exatidão e universalidade, a qual acredito não existir. Por conta disso, inicio explicando brevemente sobre a Pesquisa Participante e suas possíveis origens, pois como apontou Felcher *et al.* (2017), não há um consenso sobre a origem da Pesquisa Participante, uma vez que essa metodologia, provavelmente, não está relacionada a somente uma causa, mas sim, a diversas contribuições históricas (FELCHER *et al.*, 2017, p. 5).

De acordo com as pesquisas de Brandão (1987), em sua busca da origem da Pesquisa Participante, o autor analisou que tal metodologia pode ter tido início a partir de duas vertentes: com Malinowski (1884-1942) e Marx (1818-1883). Já o antropólogo Kasper Malinowski introduziu a observação participante na pesquisa. Isso foi investigado por Brandão, pois Malinowski mantinha um diário de campo, no qual ele descrevia sua metodologia de trabalho, que por sua vez, implicava uma convivência e proximidade com os nativos e seus estilos de vida (FAERMANN, 2014). Já Marx introduziu a participação direta das pessoas na investigação, característica essa imprescindível para uma Pesquisa Participante.

Thiollent (1984) acredita que a Pesquisa Participante foi constituída como forma de oposição à pesquisa de abordagem positivista; além disso, ele evidencia

a relação entre a psicossociologia americana durante a década de 40 e a origem da Pesquisa Participante. Tal pesquisa era utilizada, principalmente, para resolver problemas no campo social (FAERMANN, 2014). Já em maio de 1968, na França, a Pesquisa Participante aparentava ser feita numa perspectiva crítica, sendo utilizada como instrumento para a reivindicação de trabalhadores e estudantes (FAERMANN, 2014).

Tratando-se de América Latina, é possível afirmar, através de diversos autores como Silva (1986), Brandão (1987), Méksenas (2007) e Demo (2008), que a Pesquisa Participante se constituiu em pesquisas na área da educação, tendo Paulo Freire (1921-1997) como precursor dessa forma de investigação. Além do mais, a aplicação dessa metodologia foi impulsionada pelo aparecimento de partidos políticos da oposição e com movimentos sociais na década de 70, tendo como objetivo o processo de redemocratização do Brasil (FAERMANN, 2014).

Para compreender de maneira geral pontos importantes da Pesquisa Participante, Brandão e Borges (2007) apontam seis características fundamentais dessa forma de investigação e são elas:

1) Diferentes experiências de Pesquisas Participantes surgiram na América Latina entre os anos de 1960 e 1980, mas logo se espalharam por todo o continente;

2) Essas experiências são originadas em unidades que trabalham, de preferência, em conjunto com grupos ou comunidades populares e são colocadas em prática dentro de movimentos sociais populares ou se reconhecem como parte do serviço desses movimentos;

3) Não existe uma metodologia científica ou modelo base próprio para ser aplicado em pesquisas participantes. As pesquisas são elaboradas e originadas a partir de diferentes fundamentos teóricos;

4) No geral, Pesquisas Participantes trabalham com pessoas e agências sociais 'eruditas' (como um sociólogo, Organização Não Governamental, etc.) e 'populares' (como operário sindicalizado, indígenas, etc.). Isto é, elas são constituídas em decorrência do relacionamento entre dois extremos de atores sociais envolvidos, que interagem e participam;

5) A Pesquisa Participante concede às(aos) agentes populares posições distintas na gestão de esferas de poder durante o tempo da pesquisa. Isso implica que, quase sempre, o momento de trabalho popular, que abrange uma dimensão pedagógica e política, dure mais tempo do que a própria pesquisa;

6) É comum que nas Pesquisas Participantes, em suas diferentes possibilidades, se misturem contribuições teóricas e metodológicas da Europa e dos Estados Unidos com a criação ou recriação de modelos de pensamentos e práticas sociais vindos da África, Ásia e América Latina.

Além de tais características, os autores destacam alguns fundamentos e princípios da Pesquisa Participante descritos no livro "*Investigación Participativa*" (1994), baseada na visão de Luis Gabarron e Libertad Landa (BRANDÃO, BORGES, 2007). Eles afirmam que a Pesquisa Participante nunca deve perder de vista as integrações e interações que constituem as estruturas e dinâmicas da vida social; por isso, a investigação deve estar situada dentro de uma perspectiva de realidade social. Isso implica que a pesquisa deve ser constituída a partir da realidade do dia a dia de suas(seus) próprias(os) participantes, sejam elas(es) individuais ou coletivas(os). As interpretações e experiências também devem ser descritas e amparadas nessas(es) participantes.

Desse modo, a relação que se dá dentro de uma Pesquisa Participante não deve ser a de 'sujeito-objeto', mas deve ser construída uma relação de 'sujeito-sujeito', pois nesse tipo de investigação considera-se que todas as pessoas e culturas são fontes iguais e originais de saber. Sobre essa relação de horizontalidade, no sentido freiriano, a pesquisa não é composta por somente a(o) pesquisadora(or) e suas(seus) objetos de pesquisa, mas a mesma deve servir às(os) participantes da investigação. Essa proposta vai contra a ideia de educação bancária e de transmissão de informações. Méksenas (FAERMANN, 2014) afirma que na Pesquisa Participante é preciso ter uma relação de cumplicidade entre a pessoa que é pesquisada(o) e a(o) pesquisadora(or). Essa relação de cumplicidade implica a compreensão que tanto a(o) pesquisadora(or) e as(os) pesquisadas(os) são diferentes, pois vieram de contextos diferentes e carregam vivências e experiências diversas; além da conscientização de que a(o) pesquisadora(or) não ocupa uma posição superior em relação às(aos) pesquisadas(os).

A ideia de que o conhecimento se constrói no coletivo remete-nos à sua própria natureza, enquanto incorporação de elementos produzidos, superação destes e criação de novos. Aceitar essa concepção supõe entender que o conhecimento é um produto histórico e plural, que se origina da experiência e se forja nas relações entre os homens e a natureza; premissa essa da pesquisa participante. (FAERMANN, 2014, p. 50)

Dessa forma, uma das grandes diferenças entre a investigação de caráter positivista e a Pesquisa Participante é a forma que o conhecimento é produzido e o controle sobre tal produção. Na Pesquisa Participante, procura-se romper o monopólio do saber e das informações, tornando possível que o saber seja elaborado a partir do grupo participante do trabalho. Assim, o conhecimento é desenvolvido de forma coletiva e esse tem como fim uma ação que irá intervir na realidade social em que vivem (FAERMANN, 2014).

Portanto, a investigação participativa requer extrema atenção em seu caminho metodológico. Toda a investigação deve ser pensada em conjunto com as pessoas envolvidas. Isso porque, o problema, os objetivos, a metodologia, entre outros, devem ser analisados juntamente com as(os) participantes da pesquisa. Cabe a(ao) pesquisadora(or) manter o cunho científico no trabalho de forma que seja uma crítica à realidade (FAERMANN, 2014). Além disso, por ser uma pesquisa feita juntamente e com a visão das(os) participantes, é importante que as organizações e processos sejam considerados dentro de um contexto histórico.

Nesta pesquisa, as mulheres pesquisadas são também pesquisadoras, por isso, quando me refiro às participantes da pesquisa uso o termo 'pesquisandas'. Com esse termo, pretendo não distinguir uma hierarquia entre as participantes, já que todas são consideradas pesquisadoras, quanto também são pesquisadas. (ROMÃO *et al.*, 2006). Essa foi a metodologia escolhida, pois é uma forma coletiva de se fazer pesquisa, na qual reconheço todas as pesquisandas como parceiras do processo de estudo. Diferentemente de uma investigação na qual a(o) pesquisadora(or) opta por fazer sua pesquisa de maneira individual, ocasiona-se com isso, apenas uma perspectiva. É papel da(o) pesquisadora(or) reconhecer que seus estudos se tratam sobre um saber que a(o) pesquisanda(o) também detém e que está produzindo conhecimento a partir da experiência do saber dessa(e) outra(o). Assim, é preciso que no processo tanto essa(e) outra(o) quanto a(o) pesquisanda(o) sejam incluídos (ROMÃO *et al.*, 2006).

Ambos os sujeitos, pesquisador e pesquisandos, produzem verdades parciais devido a seu inacabamento, inconclusão e incompletude. O ser humano, conhecedor de suas características limitadoras, torna-se incansável explorador de suas possibilidades de conhecer mais... para ser mais. Saber mais, para ser mais! A epistemologia implica em ontologia e vice-versa. (ROMÃO *et al.*, 2006, p. 177)

A investigação participante é formada a partir da procura de uma unidade entre teoria e prática, isto é, a teoria é constantemente construída e reconstruída a partir da reflexão crítica da prática aplicada. Ao longo da pesquisa, surgirão desafios e, a partir deles, serão definidos as necessidades e o estilo do processo da pesquisa. É importante que haja participação popular comunitária desde o início e ao longo de todo o processo da investigação. É importante que a(o) investigadora(or) tenha um compromisso social, político e ideológico com a comunidade e suas causas sociais. Isso significa que a pesquisa deverá ser construída com constante diálogo e criação solidária entre a comunidade e a(o) investigadora(or), sem que haja imposições partidárias. Os conhecimentos de uma Pesquisa Participante devem ser constituídos embasados na possibilidade de transformação de saberes e da desigualdade social, visando a humanização da vida social e a emancipação de saberes populares. Outra característica da Pesquisa Participante é que ela possui um caráter político e é voltada a comunidades marginalizadas. E isso quer dizer que ela

[...] responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – As classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior. (BORDA, [1981]. 1990, p. 43)

Tal desenho de pesquisa permite que a comunidade envolvida lute por seus interesses, de acordo com a necessidade do dia a dia desse grupo. A partir da proximidade da(o) pesquisadora(or) com esse grupo, cabe a ela(e) identificar-se com essa comunidade e suas demandas, assumindo, assim, um projeto político e mantendo ele como finalidade no trabalho (FAERMANN, 2014).

A pesquisa precisa, então, ser pensada partindo das necessidades dessas comunidades marginalizadas. E para isso, é imprescindível a exploração do espaço, inteirar-se dos problemas e os objetivos que as(os) pesquisandas(os) almejam alcançar. Para que isso aconteça é preciso destacar, juntamente ao grupo, as determinações do trabalho, fundamentar tais determinações de forma teórica e as ações devem ser iniciadas de forma democrática e transparente (FAERMANN, 2014).

A primeira aproximação com a comunidade é quando se fará o planejamento da pesquisa, isto é: pensar no problema, objetivos, analisar quais pessoas estarão dispostas a participar da pesquisa, de que forma acontecerão as ações e/ou reuniões entre os participantes, quais metas devem ser atingidas, as divisões de respectivas tarefas e a de que forma o processo investigativo e operativo será avaliado (FAERMANN, 2014).

Pensando no caráter político da Pesquisa Participante, o grupo de escolhido para essa pesquisa foram mulheres que participaram e/ou ainda integram o PEPEU. Grupo do qual, como mencionei anteriormente, participo desde 2014 até os dias atuais. A escolha desse grupo aconteceu a partir da percepção, tanto minha quanto de outras integrantes, de situações dentro do grupo nas quais eram reproduzidos discursos machistas e que acabavam por atingir diretamente as integrantes mulheres. Após diferentes questionamentos durante esses anos, percebi que seria importante problematizar a prática dessas musicistas, tanto fora quanto dentro do grupo.

Como já havia uma relação de proximidade com todas as pesquisandas por conta da rotina de ensaios ao longo dos anos, o contato com elas aconteceu de maneira espontânea. O convívio prévio e longo que tinha com as participantes contribuiu para a participação de todas, algo que é essencial para a Pesquisa Participante. As decisões tomadas para a pesquisa aconteceram, desde o início, de forma coletiva e com diálogo entre todas as pesquisandas.

Depois dessas conversas, foram feitas avaliações contínuas da pesquisa, além de ter um espaço para debater sobre diferentes abordagens a respeito das dificuldades durante o processo, como alguns imprevistos de datas de encontros, ou até mesmo encontros diante do isolamento social, medidas de segurança necessária devido a Pandemia por Coronavírus. Durante o processo de investigação, é possível que haja uma série de ideias diferentes, e para isso, Lindamar Alves Faermann afirma ser importante usufruir dessa tempestade de ideias.

[...] o uso da técnica de “brainstorming”, ou comumente denominada de tempestade de ideias. O “brainstorming” contribui para explorar a potencialidade, a criatividade e as habilidades dos integrantes do grupo em favor dos interesses coletivos. Nessa etapa da pesquisa são construídas reflexões, sistematizações e generalizações possíveis dos conhecimentos

apreendidos nas aproximações realizadas em seu percurso. (FAERMANN, 2014, p. 54)

Além de explorar aspectos como o diálogo e a criatividade, considero que a Pesquisa Participante, com sua característica horizontal e reflexiva, é essencial para que a pesquisa fosse realizada de forma coletiva, visando a transformação social. Esses pontos vão também ao encontro com os princípios de Metodologias Feministas, que foi uma constante busca nessa pesquisa.

2.3.3 Círculos Epistemológicos

Considerando a ideia da Pesquisa Participante, utilizo, nesta pesquisa, os Círculos Epistemológicos como instrumento metodológico. Estes surgem dos princípios de Paulo Freire, o qual parte do pressuposto que somos todas(os) seres incompletas(os), pois necessitam de outras(os); inconclusas(os) porque sempre se encontram em evolução e inacabadas(os), sendo tidas(os) assim como imperfeitas(os). Da mesma forma que seres incompletos, inconclusos e inacabados, o conhecimento também é, pois ele não é construído individualmente e é necessário a perspectiva de outras pessoas para que ele seja construído (ROMÃO *et al.*, 2006). Diante disso, esse instrumento metodológico tem como característica o sujeito transindividual. O conhecimento construído nesse tipo de investigação é feito de forma coletiva, os resultados que surgem durante as análises são frutos do processo epistêmico, não é somente uma soma de diferentes perspectivas. Esse procedimento acontece a partir do diálogo, o qual determina um espaço democrático e “é o processo transindividual do conhecimento, na medida em que a perspectiva de todos é levada, crítica e dialeticamente, em consideração” (ROMÃO *et al.*, 2006, p. 7). Portanto, o sujeito transindividual é o conhecimento a partir da construção coletiva durante os círculos. Dentro dos Círculos Epistemológicos a(o) pesquisadora(or) tem três principais funções:

(i) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidade(s) epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras; (ii) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do Círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s); e (iii) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos, para, por meio de lições de abismo (rigor teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os nexos significativos das estruturas e dos processos. (ROMÃO *et al.*, 2006, p. 9)

Essa metodologia oferece grandes benefícios para a pesquisa por conta do trabalho coletivo. É possível obter maior número de dados da realidade; facilita a organização desses para a análise; são identificados diversos elementos, pois leva em consideração as diferentes visões das pesquisandas; além de configurar um trabalho sensível, por conta do diálogo (ROMÃO *et al.*, 2006, p. 9-10). Devido a essas características, esse foi o instrumento metodológico escolhido para essa pesquisa.

Ademais, os Círculos Epistemológicos tiveram como objetivo desenvolver uma Educação Musical Feminista junto a mulheres integrantes do grupo musical PEPEU. Para isso, procuramos problematizar práticas musicais e refletir sobre Metodologias Feministas aplicadas ao campo musical. Nesse sentido, além do desenvolvimento reflexivo vivenciado, o processo resultou também numa música composta pelas pesquisandas.

Os encontros aconteceram no LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas, sala onde ocorrem os ensaios do PEPEU. Foram realizados um total de onze encontros, entre os dias 15/06/2019 e 11/06/2020 (Tabela 1). Os círculos não tinham um horário ou dia fixo, por conta da agenda diferente de cada participante da pesquisa. Por isso, priorizávamos fazer encontros em dias e horários que a maioria do grupo poderia estar presente. Além disso, as reuniões aconteciam no LAPIS e para isso, era preciso que a sala estivesse disponível; contudo, na época de fim de ano, por vezes o prédio estava reservado para outras atividades da universidade, como concursos ou provas, não sendo permitido o acesso à sala. Também no fim do ano aconteceu o recesso, o que impossibilitou que os encontros finalizassem até o fim do ano. Por conta desses diversos fatores, de adequar o calendário acadêmico, a agenda da disponibilidade da sala e das pesquisandas, existiram períodos longos de pausa entre uma reunião e outra.

Os encontros presenciais aconteceram entre os dias 15/06/2019 até o dia 06/03/2020, quando finalizamos a composição, a qual está registrada em partitura (Anexo A). Sendo esse período o início do novo calendário acadêmico, como grupo estávamos nos programando e averiguando qual seria a melhor maneira de apresentar a composição, analisando a possibilidade de um horário fixo para o ensaio da música e também a viabilidade de gravá-la com os equipamentos que tínhamos na sala. Porém, no dia 13 de março, a UFPEL noticiou que as atividades

acadêmicas seriam suspensas por conta da evolução da Pandemia por Coronavírus¹⁶.

Essa notícia surpreendeu a todos, e com o nosso grupo de pesquisandas não foi diferente. Por conta da suspensão e do isolamento social necessário, não pudemos continuar com os planos de ensaios e com os encontros presenciais, os quais passaram a ser online. Consequentemente, impossibilitou a gravação da música no LAPIS com os instrumentos de percussão necessários para a interpretação da mesma.

A seguir apresento uma tabela com a data, o nome das pesquisandas, o local dos encontros, as atividades realizadas em cada um deles e a duração de cada um dos dias. Com a intenção de valorizar o trabalho e a prática musical das mulheres participantes dessa pesquisa, optamos neste trabalho por manter o nome real de cada uma das pesquisandas, as quais assinaram um termo de consentimento (Anexo 2), afirmando permitir que seus nomes reais fossem mantidos na pesquisa.

Tabela 1 – Círculos Epistemológicos

Dia	Pesquisandas	Local	Atividades realizadas/ tópicos abordados	Duração aproximada
Encontro 1 15/06/2019	<ul style="list-style-type: none"> ● Andreia ● Luana ● Gabriela ● Desirée ● Thaís ● Tamiê 	<p>CEU –</p> <p>Casa do Estudante</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação da temática do projeto; ● Refletimos sobre o papel da mulher na música e na percussão; ● Pensamos de que forma o papel da mulher na música reflete dentro grupo; ● Debates sobre ideias musicais para a construção da música. 	<p>+/-</p> <p>1h</p> <p>30 min</p>
			<ul style="list-style-type: none"> ● Continuação da apresentação de 	

¹⁶ Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/03/13/ufpel-suspende-atividades-academicas-por-tres-semanas/> – Acesso em: 21 jul. 2020.

<p>Encontro 2 23/11/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vanessa • Giovana • Gabriela <p>(por videochamada)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desirée • Tamiê 	<p>LAPIS –</p> <p>Laboratório de Artes Populares Integradas</p>	<p>pessoas que ainda não tinham se apresentado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletimos sobre a trajetória musical de cada uma; • Discutimos como foi que cada uma ingressou no PEPEU; • Introduzimos as pessoas que não tinham participado do encontro anterior à conversa sobre gênero; • Discutimos sobre o processo de composição; • Exploramos os instrumentos para iniciar o processo de composição dessa ideia musical; • Fizemos um cronograma e planejamento dos encontros. 	<p>54 min</p>
<p>Encontro 3 30/11/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gabriela <p>(por videochamada)</p>	<p>LAPIS –</p> <p>Laboratório de Artes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuamos o processo de exploração dos sons; • Sugerimos o tema principal; • Pensamos em imagens sonoras 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Desirée • Tamiê 	Populares Integradas	<p>para as partes da música;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harmonizamos o tema principal; • Foi sugerida a ideia de Cânone; • Pensamos em aspectos musicais da transição; • Discutimos sobre a estrutura da música; • Exploramos ideias do primeiro movimento; • Iniciamos a criação da transição; • Trabalhamos com a sonoridade e os instrumentos em si; • Pensamos em ideias para a performance. 	<p>1h 15 min</p>
<p>Encontro 4 14/12/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Luana • Andreia • Camila <p>(por videochamada)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giovana • Tamiê 	<p>LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relembramos a estrutura da música; • Experimentamos improvisações em escala pentatônica de Dó Maior para criação dos temas B, C e D; • Terminamos a Primeira parte; 	<p>1h 27 min</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Pensamos na ideia da transição, na performance, instrumentos; • Foi sugerida a ideia do tema invertido; • Organizamos os instrumentos para o segundo movimento. 	
Encontro 5 17/12/2019 Parte 1	<ul style="list-style-type: none"> • Luana • Vanessa • Giovana • Tamiê 	LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas	<ul style="list-style-type: none"> • Terminamos os ritmos do terceiro movimento; • Definimos a ordem do primeiro movimento (instrumentos e temas); • Estabelecemos quais instrumentos, a ordem e a forma que iríamos tocá-los na Transição; • Compomos a partir do tema invertido. 	1h 18 min
Encontro 6 17/12/2019 Parte 2	<ul style="list-style-type: none"> • Giovana • Tamiê 	LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas	<ul style="list-style-type: none"> • Harmonizamos os temas B, C e D do primeiro movimento. 	1h 38 min
		LAPIS –	<ul style="list-style-type: none"> • Revisamos o que tínhamos feito nos encontros anteriores; • Pensamos nos ritmos que iriam 	

<p>Encontro 7 17/02/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desirée • Luana • Giovana • Tamiê 	<p>Laboratório de Artes Populares Integradas</p>	<p>compor o Terceiro movimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamos em quantas pessoas teremos para tocar e quantas vezes vamos fazer nas músicas; • Estabelecemos os instrumentos que iríamos tocar no Terceiro Movimento; • Definimos a célula rítmica de cada instrumento de percussão popular. 	<p>1h 51 min</p>
<p>Encontro 8 20/02/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desirée • Giovana • Luana • Tamiê 	<p>LAPIS — Laboratório de Artes Populares Integradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revimos a música escrita na partitura, com adições do último encontro; • Definimos que instrumentos serão tocados em cada ritmo do terceiro movimento; • Definimos quais instrumento tocarão as melodias dos temas, no terceiro movimento; • Fizemos o baixo para o Ijexá e o Samba; • Definimos como será o final da música. 	<p>1h 29 min</p>

<p>Encontro 9 02/03/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Camila • Giovana • Desirée • Tamiê 	<p>LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecemos os instrumentos que iriam ser tocados no Ijexá e no Samba; • Criamos o baixo e as linhas de percussão do Ijexá. 	<p>1h 31 min</p>
<p>Encontro 10 06/03/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Camila • Giovana • Tamiê 	<p>LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Complexamos a harmonia dos temas tocados no samba; • Definimos a linha melódica de cada instrumento do samba; • Estabelecemos a linha rítmica de dos instrumentos do samba. 	<p>2h 2 min</p>
<p>Encontro 11 11/06/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Andreia • Camila • Desirée • Gabriela • Tamiê 	<p>WEBConf – UFPEL Video-chamada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutimos sobre os encontros anteriores; • Debates sobre os resultados levantados nos Círculos Epistemológicos; • Pensamos como tocamos a música em momentos de isolamento social visando a conclusão temporária deste trabalho. 	<p>2h 25 min</p>

Fonte: A autora (2020)

Durante os Círculos Epistemológicos, visando sempre a horizontalidade entre nós, pesquisandas, no momento final de todos os encontros, as pautas

abordadas durante os mesmos eram discutidas e decididas a partir de um diálogo entre todas as presentes. As reuniões foram focadas na discussão sobre as experiências musicais de cada uma como mulher e também na criação e estudos da música composta pelas pesquisandas.

Os registros dos Círculos Epistemológicos foram feitos com gravadores de celular e do computador, os quais gravavam todo o encontro, incluindo os diálogos e também as ideias musicais que tínhamos para a composição da música. Com base nos áudios, foram transcritas as partes em que debatíamos sobre a temática da pesquisa. Além disso, foram transcritas as ideias que surgiam para a composição, que muitas vezes também desencadeava em debates interessantes sobre a prática musical de mulheres. Durante e após os encontros, eram feitas anotações no quadro da sala, quanto em um caderno com pontos importantes que discutimos naquele dia e/ou notas sobre tópicos para os encontros seguintes.

Os dados transcritos e anotações foram trabalhados conforme Maria Cecília de Souza Minayo, Sueli Ferreira Deslandes e Romeu Gomes (2009) orientam, sendo através da análise de conteúdo temática. A partir de uma análise cuidadosa, que conta com as etapas da pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados/inferência/interpretação (p. 91), escolhemos temas que são centrais para a discussão da pesquisa. Na pré-análise, foram identificados e nomeados em ordem cronológica todos as anotações e áudios gravados durante os encontros, com o intuito de obter uma organização melhor. A partir disso, avaliamos pontos em comum entre os áudios e registros escritos desses encontros, com a intenção de encontrar uma visão de conjunto. Ao observar as semelhanças contidas nos registros, fizemos conexões com leituras prévias, principalmente de Green (2001), que se aproximavam das temáticas abordadas durante os encontros.

A categoria encontrada na análise foi “Sou eu uma musicista?”, a qual trata sobre a insegurança de mulheres de se reconhecerem como musicistas. As subcategorias identificadas foram: a) “só de óculos e bota”; b) “tanto faz”; e c) “estar mais à frente”, que são as condições de reconhecimento, ou não reconhecimento, da sociedade em relação às práticas musicais de mulheres. Essas categorias são especificadas no capítulo “Sou eu uma musicista?”.

Baseando-me nesses dados, a exploração dos materiais se deu na distribuição de trechos transcritos de acordo com cada temática, além de relacionar textos teóricos com as discussões que ocorreram durante os círculos. Ao analisar

os conteúdos, elaborei um texto que, em síntese, interpretava sobre os debates dos encontros. Além do mais, já que toda a pesquisa foi concebida em conjunto com as pesquisandas, seria importante que, após o fim dos encontros e da análise dos mesmos, os resultados encontrados fossem compartilhados com as demais, para que também fizessem parte desse processo. Dessa forma, o último encontro, do dia 11/06/2020 (Tabela 1), foi direcionado para o que Bauer e Gaskell (2008) chamam de validação comunicativa (p. 486). Assim, neste encontro, conversamos sobre alguns pontos levantados nos círculos para que nós pudéssemos refletir, opinar sobre o que estava sendo discutido. Após debater diversos pontos levantados, podíamos avaliar em conjunto aquilo que estava sendo escrito, tornando a análise também uma forma coletiva de pensar.

Por sermos um grupo no qual a maioria já se conhecia e tinha uma convivência frequente, alguns assuntos paralelos aos temas pesquisa aconteciam, o que proporcionava aos encontros um ar de descontração e espontaneidade. Dessa maneira, os círculos também se tornaram momentos em que o encontro entre antigas e novas integrantes era possível, relembrando situações tanto dentro do PEPEU, quanto também fora.

O produto final destes encontros foi uma produção musical composta pelas pesquisandas. A música foi criada como uma forma de resistência às imposições que a sociedade coloca sobre as mulheres. Desta forma, a escrita desta pesquisa está entrelaçada com esta composição musical; assim, a forma como a dissertação foi elaborada, os temas e as divisões de sessões em movimentos foram escolhidos de maneira que dissertação fosse a própria composição escrita. Essa produção musical teve como uma de suas principais inspirações a trajetória musical de cada uma das pesquisandas encontrando, ao fim dela, com a percussão.

Por isso, o primeiro movimento trata, principalmente, sobre a relação da prática musical de mulheres, a influência do patriarcado musical neste fazer musical e sua relação com a Educação Musical. Ao fim desta primeira sessão, é contada a trajetória musical da maioria das pesquisandas dentro da música e, ao fim, os primeiros contatos com a percussão, como um convite para essa prática percussiva que, antes, desconhecíamos. Já a segunda sessão traz a tensão, os questionamentos trazidos pelos feminismos, a construção de um novo saber, que, até então, eram majoritariamente apagados. Aqui, a percussão faz uma relação direta com essa tensão. A exploração de sons, principalmente sons percussivos,

abrindo portas para novos saberes. Por fim, o terceiro movimento, a música percussiva vem com toda sua força. Neste momento, apresento estudos sobre as práticas musicais de mulheres na percussão, pois é neste período que nós, pesquisandas, nos encontramos e reconhecemos como percussionistas. Além disso, é neste momento que percebemos nossa capacidade e importância dentro da percussão. O cruzamento entre a composição musical e a escrita explica a escolha da ordem das sessões e a forma de escrita dessa dissertação, visto que a mesma não está dissociada de sua composição musical.

Por sermos um grupo de mulheres que tocamos em um grupo de percussão, é relevante contextualizar a história de mulheres dentro da música percussiva no Brasil para, posteriormente, compreender como essa prática repercute entre as pesquisandas.

3º MOVIMENTOS
 * INST. PERC
 ALTURA DEFINIDA }
 TEMA A } * XILO TERÇAS
 TEMA B } BAIÃO
 TEMA A } IJEXÁ
 TEMA C }
 TEMA A }
 TEMA D } SAMBA
 TEMA A }
 RITMOS BRASILEIROS
 BAIÃO

Terceiro Movimento

1	PARTE	TRANSIÇÃO	Temas
Instrumentos	Terças		
Percussão	Bateria / Caixa		Vibração
Piano / Canto	Violoncelo		Linhas tenues
	Baixo		Tartaruga
	Armonia		Pandeiro

INSTRUMENTOS

BAIÃO: XILO, GLOCKEN, VIBRA - TEMA (A) EM TERÇAS, MARINHA BAIXO, ZABUMBA, CAIXA, TRÂNGULO } TEMA (B) (C)

IJEXÁ: VIBRA, XILO, AGOGO, CAIXA, SURDO, BAIÃO - TEMA (A) (B) (C) (D) (E)

SAMBA: VIBRA, MARINHA BAIXO (BAIXO), SURDO } TEMA (A) (D)

PAUDEIRO, XILO, MARACÁ } TEMA (E)

CÂNONE: VOZ, VIOLINO, FLAUTA + PERCUSSÃO

3. Mulheres na percussão

Como temos discutido desde o início deste trabalho, bem como em nossas próprias vivências como grupo e, também, observando outros espaços, pudemos perceber que a percussão é, majoritariamente, um espaço que poucas mulheres ocupam. Além disso, exceto pelo violão e o baixo, as práticas musicais nas quais a maior parte das pesquisandas se dedicaram durante suas vidas foram instrumentos que, de acordo com a sociedade sexista, são instrumentos que reafirmam a feminilidade. Desta maneira, é possível perceber que, mesmo quando uma mulher tem um lugar de destaque no fazer musical, ela ainda está inserida dentro da imagem sexista do patriarcal musical.

Esse cenário não é algo exclusivo do nosso grupo, isso é comum em muitos grupos musicais de diferentes estilos musicais. A autora Marina Bay Frydberg (2010) discorre sobre o lugar do feminino dentro de rodas de samba e de choro. Sobre a performatividade de homens e mulheres em um grupo de samba, Frydberg (2010) analisa que o gênero masculino é performativizado através da “habilidade artístico-musical” (FRYDBERG, 2010, p. 5) em contrapartida, o gênero feminino é feito a partir da “habilidade artístico-corporal” (FRYDBERG, 2010, p. 5), visto que os músicos de uma roda de samba são majoritariamente homens, e as poucas mulheres que participam, fazem isso como cantoras. No entanto, quando se trata da dança, as mulheres eram maioria. Com isso, a autora afirma que

[...] a identidade de sambista masculina está sendo construída muito mais por uma habilidade específica, como tocar um instrumento. Já a identidade de sambista feminina está vinculada a uma habilidade que é expressa corporalmente, a prática da dança. (FRYDBERG, 2010, p. 5)

Ainda sobre esse assunto, ela comenta que em um festival de choro, ela observou a hierarquia de instrumentos utilizados por homens e mulheres, declarando que instrumentos de corda como violão, bandolim e cavaquinho, por serem considerados parte da origem regional do choro, são mais valorizados e fazem parte de um espaço masculino. Diferente da flauta, que é um instrumento tradicional do choro, mas que é muito tocado em outros estilos musicais, por isso costuma ser tocado tanto por mulheres, quanto homens. Especificamente sobre a percussão, ela afirma:

[...] a percussão possui características ambíguas, cada vez mais mulheres estão tocando pandeiro trazendo o feminino para dentro de um ambiente masculino, todavia a percussão de forma mais ampla permanece sendo um espaço masculino. O canto é, sem dúvida, o espaço feminino dentro do universo ainda majoritariamente masculino do choro. Os lugares do feminino e do masculino são assim determinados e, ao mesmo tempo em que são determinados pelos instrumentos que se toca, também atribuem gênero a eles. (FRYBERG, 2010, p. 2)

Esses exemplos mostram, nitidamente que as práticas musicais atribuídas ao que a sociedade julga ser feminino e masculino, limita o fazer musical das mulheres e isso, conseqüentemente, afeta a representatividade do gênero feminino na música. É importante apontar que a invisibilização da mulher dentro da música percussiva aconteceu por um conjunto de fatores, sendo alguns deles a construção histórica ocidental e alguns mitos e crenças de tradições africanas que estão presentes na cultura afro-brasileira (GOMES, 2017). Para Helena Theodoro (2008), a relação das mulheres com os instrumentos de percussão está ligada à “concepção de ritmo vital do princípio feminino” (THEODORO, 2008, p. 161). Em grande parte das etnias da África Negra, o papel da mulher gira em torno da concepção da criação da vida, que estão ligadas também a seus afazeres diários. Segundo alguns mitos, a mulher negra é o elemento básico da dança, da criatividade e do ritmo (GOMES, 2017, p. 123-124).

O papel da mulher se delinea a partir da idéia de criação da vida, que se revela desde suas rotinas diárias, que envolvem o nutrir, o organizar a comunidade até o administrar a vida. [...] as mulheres vivem a relação de vida e morte, marcada pelos batimentos do coração, que comanda o ciclo vital. Vida é ritmo, é movimento em harmonia. (THEODORO, 2008, p. 161)

Dentro da cultura negra, o som e a palavra são elementos que conduzem a ação e que propiciam o axé, que é a energia de vida. Em mitos da cultura negra brasileira são as mulheres as que propiciam caminhos, meios para a aquisição, transformação ou transferência de axé. São destacadas como doadoras da vida, guardiãs principais e transmissoras das tradições religiosas e culturais (THEODORO, 2008). Em comunidades-terreiros, essas mulheres negras, descendentes de antigas escravas libertas, possibilitam a união entre o mundo visível e invisível, promovendo o equilíbrio do ritmo vital, porque a perda do ritmo significa doença ou morte (THEODORO, 2008).

Essa ideia pode ser também identificada no Brasil no domínio religioso de tradições afro-brasileiras. Além delas, também existem diferentes mitos de tradições africanas, indígenas e gregas, nas quais algumas funções se originaram das mulheres e, posteriormente, foram delegadas aos homens (GOMES, 2017). Em alguns mitos, as mulheres foram as criadoras e compartilharam com os homens tais conhecimentos que, por sua vez, passaram a ter a responsabilidade de mantê-los. Porém, em outros mitos, esses saberes não foram compartilhados com os homens, mas roubados por eles e, muitas vezes, de forma violenta. Exemplos disso podem ser encontrados em mitologias africanas e ameríndias (GOMES, 2017).

Em muitas culturas em que a performance musical é usada como um modo de controle social, acredita-se que o conhecimento e o poder ritual tenham pertencido em um passado remoto às mulheres. Na mitologia iorubá encontramos, por exemplo, o mito do guerreiro que toma o poder das mulheres. Segundo o mito, no começo quem mandava no mundo eram as mulheres e os homens eram a elas totalmente submissos. Mas os homens aprenderam a fabricar ferramentas e descobriram que com elas, além de plantar, caçar, etc., podiam matar pessoas. Assim teriam inventado a guerra, tornaram-se guerreiros e decidiram tomar para si o domínio que as mulheres controlavam. (GOMES, 2017, p. 124)

Outro exemplo pode ser identificado em uma antiga tribo indígena chamada *selk'nam*, que viviam na ilha da Terra do Fogo:

Essa etnia possuía uma intensa espiritualidade, manifestada por meio de cerimônias mitológicas, como o *hain* – ritual de iniciação sexual –, no qual se revelavam certos segredos apenas aos adolescentes homens, como o objetivo de se preservar a ordem social, ou seja, o poder masculino. Segundo o mito, antigamente os homens estavam subordinados ao poder que exerciam as mulheres. Elas tomavam as decisões importantes para o melhor desenvolvimento de seu grupo. (GOMES, 2017, p.124, 125)

Nas religiões afro-brasileiras, o mito chamado Mito Iorubá do Tambor Batá tem uma relação determinante para os papéis de gênero realizados por mulheres e homens dentro dos terreiros.

[...] o tambor Batá é o fio condutor do movimento, se ligando a Ayán, símbolo do fogo, princípio vibrante. Explica ainda que, segundo os mitos, nos primórdios da civilização, não existia nada parecido com o tambor na cidade de Oyo-Oro. Ali morava uma mulher chamada Ayántoke, mas todos a chamavam de Ayán. Esta mulher não tinha filhos e andava sozinha pelo mato, sempre carregando um pedaço de madeira oco. Um dia, viu uma pele de bode e pensou que poderia cobrir as extremidades da madeira que carregava e tirar um som. Porém, quando ela batia no couro com um pedaço de pau ele rasgava. Ela insistiu várias vezes no seu intento, tendo

usado até um pedaço de couro em forma de tira para bater nas extremidades do tronco, sem sucesso. Um dia, quando tentava mais uma vez, Exu apareceu e deu-lhe tiras de couro de veado e disse que amarrasse com firmeza o couro no tronco. E foi nesse momento que o tambor emitiu um som melodioso. Ayán começou a tocar o tambor por toda a cidade e as pessoas corriam para ouvi-la, muito surpresos, porque nunca tinham ouvido nada igual. Ayán passou a ganhar muitos presentes. Xangô – orixá do trovão – rei da cidade, quando a ouviu tocar, convidou-a para morar no palácio. Ela tornou-se a tocadora oficial do palácio de Xangô. Todos sabiam que ela não podia ter filhos, mas também sabiam que, mais cedo ou mais tarde, ela teria um filho, já que qualquer mulher estéril que entrasse no palácio de Xangô se tornava fértil. E assim foi... Ayán casou-se com Xangô e logo teve um filho que foi chamado de Aseorogi. Ela passou toda a arte de tocar e construir o tambor para o seu filho Ayán que é, até hoje, o nome dado a todos os membros de uma família cultuadora do tambor, entre os povos iorubá. Ayán, então, é o símbolo do tambor Batá, orixá dos tocadores e que é cultuado somente por eles. (THEODORO, 2008, p. 163-164)

No Mito do tambor Batá, as mulheres representam a capacidade de criação do ser humano e delegam a seus filhos homens, a arte de tocar e construir o tambor. Por isso, são raros os momentos em que mulheres negras fazem o ritmo da dança (THEODORO, 2008). Um exemplo de mulheres ritmistas dentro de comunidades terreiros é durante a festa do Divino no Maranhão. Nessa festa, as caixeiras, mulheres idosas que tocam tambores ou caixas, fazem música com seus instrumentos de percussão para saudar o império e o mastro, elementos fundamentais para festa (THEODORO, 2008).

[...] o ritual da Festa do Divino se traduz em um sistema cultural que é praticado nos terreiros de Mina do Maranhão e funciona como um meio de comunicação simbólico entre os indivíduos que partilham dessa comunicação enquanto imigrantes maranhenses. Podemos englobar a atuação das Caixeiras como um sistema de performance que diz algo a respeito desse ritual cuja Festa permite aos devotos experimentar um canal de comunicação com o sagrado e os situa segundo valores que são inferidos durante a performance da Festa. A performance das Caixeiras, ou seja, a ação ritual permite sacralizar os objetos da Festa (a pomba, o mastro, a coroa e o cetro) e dotá-los de certa eficácia simbólica. (DA ROCHA, 2019, p. 15)

Ao ler sobre essas histórias e sobre a origem do tambor, percebi que, mesmo após quase seis anos fazendo parte de um grupo de percussão, nunca tinha ouvido que o tambor pode ser criação de uma mulher. Os discursos da não capacidade da mulher em relação a música são tão fortes, que nos distancia dessas histórias ancestrais que resgatam as importantes contribuições da mulher na música. Pergunto-me quantas vezes nós, mulheres, somos levadas a acreditar que só podemos realizar criações dentro do espaço da cozinha ou cantando de baixo do

chuveiro. A partir desses mitos, fortaleço minhas percepções sobre outras representações de mulheres e seu poder de criação. Por isso, é importante perceber que não existe uma história única.

3.1 Prática percussiva de mulheres no samba e nos terreiros

Quando se trata da prática percussiva de mulheres, o samba e as escolas de samba são dois campos amplamente pesquisados; por isso, usarei esse gênero musical como exemplo para essa demarcação de gênero em práticas percussivas.

Tenho mencionado, desde início da pesquisa, que as mulheres não foram só impedidas de fazer ciência, mas também foram invisibilizadas e não reconhecidas dentro de suas áreas. Na música, isso não foi e não é diferente. Essa é, mais uma vez, uma constatação feita a partir de uma perspectiva patriarcal, que se interessa em explicar sobre

[...] grandes homens, das grandes obras, dos acontecimentos públicos, das grandes batalhas e disputas políticas, com pouco ou nenhum interesse pelo conhecimento místico, mítico, religioso e espiritual, pela vida privada e pela história das mulheres. Tais cânones ignoraram a produção de diversas mulheres e minimizaram a importância dos aspectos femininos presentes nos ritos, nos mitos, na religião e demais aspectos da cultura afro-brasileira. (GOMES, 2017, p. 133)

Segundo Alves (2018), há dez ou quinze anos, uma mulher não participava da bateria de uma escola de samba, por ser um espaço masculino. Até em grupos mais atuais, o papel da mulher e do homem dentro da escola de samba é bem definido. A principal função das mulheres no samba é a dança. Quando participam da banda, tocam Xequerê, mas os homens ainda são os que predominam nos tambores. Essa divisão de papéis entre homens e mulheres nas baterias de escola de samba acontece até os dias de hoje. Não faz muito tempo que uma das maiores escolas de samba do Rio de Janeiro, a Estação Primeira da Mangueira, proibia, em seu estatuto, que mulheres tocassem na bateria. E apesar de outras escolas aceitarem a participação de mulheres na bateria, elas são permitidas a tocarem alguns instrumentos específicos.

Nas escolas de grupo especial, filiadas a Liga Independente das Escolas de Samba do Rio de Janeiro (Liesa), temos na Unidos do Viradouro uma ala de Xequerê (uma cabaça coberta de miçangas) com cerca de 10 ritmistas tocando à frente dos demais instrumentos de percussão. Já na Unidos da Tijuca vamos encontrar cerca de 21 mulheres na ala do chocalho, além de existirem duas ou três na ala dos tamborins. Na Acadêmicos do Salgueiro temos uma mulher tocando surdo de primeira e várias no tamborim e no chocalho. No Império Serrano e na Mocidade Independente de Padre Miguel também vamos encontrar mulheres na bateria nas alas de chocalho e tamborim. As mulheres são aproximadamente 2% das baterias, sendo que nas escolas dos demais grupos é mais comum a presença de mulheres na bateria tocando caixa e repique. (THEODORO, 2008, p. 166)

Outro estudo sobre ritmistas nas escolas de samba de Florianópolis/SC confirma a pouca presença de mulheres, e quando participam, fazem parte do naipe dos chocalhos, também chamados de pratinelas¹⁷. Este setor acabou se tornando o naipe feminino da escola, padrão que é reproduzido em diversas baterias de diferentes partes do Brasil (GOMES, 2017).

Além dos chocalhos, poucas mulheres ainda aparecem nas baterias tocando tamborins, agogôs e cuíca, assim como no início das rodas de samba, mencionado anteriormente. Porém, o mais raro é encontrar mulheres que fazem parte dos napes de tambores como caixa, repique, e o tambor mais exclusivo dos homens, o surdo. É possível observar que a integração de mulheres em baterias de escola de samba é contraditória. Apesar de, nos dias de hoje, poderem compor a bateria, elas são direcionadas a tocar em determinados setores, o que as exclui de tocar certos instrumentos.

No início de 2020, estive no Rio de Janeiro e tive a oportunidade de ir em ensaios de rua de duas escolas de samba. Uma das minhas primeiras impressões foi como me senti em relação à bateria. Quando ouvi o som me arreepei e não pude não me impressionar com o tamanho e a força daqueles sons. Porém, resolvi me atentar se havia mulheres na percussão, pois dançando as mulheres eram, nitidamente, a maioria. Em uma das escolas, a bateria parecia estar completa, dos ganzás até os surdos. Foi possível perceber que havia poucas mulheres na bateria. A maioria delas tocavam os ganzás. Contudo, ao observar os tambores, consegui encontrar por volta de três mulheres misturadas entre os homens. Na outra escola,

¹⁷ Pratinelas: placas de metal, redondas e furadas, interligadas por arame ou madeira pontiagudas. Construídas na vertical ou horizontal, quando sacudidas produzem agradáveis sons metálicos. Deve-se a elas o aparecimento da mulher na bateria do samba. Emite sons agudos.” (NOGUEIRA *et al.*, 2006, p. 75).

a quantidade de mulheres na bateria era ainda menor, até porque a bateria não parecia estar completa, pois não havia ganzás. Nessa escola, pude encontrar cerca de cinco mulheres tocando os tambores, em meio de muitos homens. Isso me intrigou. Mesmo me emocionando tanto, não pude evitar ficar triste por perceber que, infelizmente, as mulheres não são incentivadas a ocupar esses espaços.

A dominação do patriarcado musical faz com que mulheres ainda estejam à margem de grande parte do fazer musical percussivo. Além disso, a relação e influência de questões simbólicas ligadas a rituais afro-brasileiros, os quais proíbem mulheres de tocar tambor (ALVES, 2018), reforça o fato de instrumentos percussivos serem tocados, majoritariamente, por homens. Um exemplo disso, é o mito Tambor de Batá, apresentado em páginas anteriores, no qual "as mulheres delegaram aos seus filhos homens a arte de tocar e construir o tambor, ficando elas proibidas de exercer essa função" (GOMES, 2017, p. 126).

De acordo com Gomes (2017), por conta desse mito, dentro da maior parte de terreiros afro-brasileiros são homens que ocupam o cargo de ogã, que é o tocador de atabaques durante um culto. Apesar dessa função estar passando por constantes processos de resignificação, poucas mulheres são permitidas a tocar esse tambor, deixando-as encarregadas de tocar outros instrumentos percussivos como o adjá¹⁸, agogô, chocalhos, xequerês, entre outros idiofones (ALVES, 2018; GOMES, 2017).

Constata-se com isso, que é uma herança de espaços nos quais são praticados rituais e tradições patriarcais, nos quais os homens são os responsáveis pelas festas, o que acontece, em grande parte, dentro de terreiros.

O terreiro representa uma via de acesso privilegiada à cosmologia e à sociabilidade afro-brasileira, visto que é por meio intermédio dele que os mitos se transformam em rito e o tempo cosmológico é recriado e projetado no presente. Os mitos transmitem valores, princípios e crenças que, por meio dos ritos, reforçam e moldam o pensamento, a natureza, a forma e a vida da comunidade. O mito é compreendido na atividade ritual como uma forma de reconstruir a vida no terreiro, sendo o terreiro entendido não apenas como o espaço religioso, mas como um núcleo e polo de irradiação para todo o sistema cultural, em que seus elementos básicos são incorporados. Assim, a possibilidade de identificação do sagrado no cotidiano e do cotidiano no sagrado constitui a pedra fundamental das manifestações afro-brasileiras. Em outras palavras, os limites entre

¹⁸ Adja é um sino constituído de uma a sete campânulas cuja principal atribuição é provocar o transe quando agitado sobre a cabeça do iniciado, de uso reservado aos pais ou mães de santo e as ekedes, não sendo necessário o domínio de qualquer técnica específica. (GOMES, 2017, p. 127)

sagrado e profano são frequentemente transponíveis e, por vezes, indistinguíveis. (GOMES, 2017, p. 127)

Os homens, em terreiros, que são espaços sociais e culturais de matriz africana, são ligados ao ogã, o qual tem o comando da comunicação com a matriz ancestral e o poder de todo o processo e celebração. Dentro dos terreiros, o cargo de ogã alabê é masculino e sua função é tocar e cantar para os Orixás. Além disso, ele toca instrumentos de percussão chamados rum, rumpi e lé, que são uma representação da orquestra de tambores Batá nos terreiros jejenagôs (THEODORO, 2008). É comum o conhecimento de que o atabaque, instrumento tocado pelo ogã, é a fala dos orixás, o instrumento principal para seu apelo. Por isso, o ogã também tem o poder sobre o tambor, por ser considerado um instrumento de comunicação e poder dessa matriz (ALVES, 2018).

Dentro de contextos afro-brasileiros, o terreiro é um ambiente que centraliza diversas atividades e eventos, tais como, confraternizações, reuniões e festas (GOMES, 2017). A relação do terreiro com festas de samba, no fim do séc. XIX e início do séc. XX, por exemplo, era praticamente uma relação de interdependência.

As convenções do samba, ao se inserirem no Carnaval do Rio de Janeiro e em diversos outros contextos da sociedade brasileira, levaram consigo grande parte dos fundamentos presentes nos terreiros, conferindo alguns de seus mistérios, fundamentados, em grande parte, na relação com o sagrado. [...] A compreensão do que seja “samba” não pode estar limitada à sua classificação como gênero musical; ao contrário, é preciso abranger o conjunto de ações que o definem, considerando que se trata de um movimento nascido no interior das formas religiosas, numa dinâmica própria dos rituais de fé exercitados pelos negros africanos e seus descendentes no Brasil. (GOMES, 2017, p. 132-133)

É possível afirmar que existe um intercâmbio entre os ritos dos terreiros e as convenções do samba, quanto também em boa parte da música popular brasileira (GOMES, 2017). Uma festa de samba era bastante semelhante a uma festa de candomblé ou umbanda, tanto em relação a seus rituais, quanto ao local onde essas celebrações aconteciam, que eram, em sua maioria, nas casas das Tias Baianas (GOMES, 2017). A prática de tocar os atabaques durante os rituais religiosos e as festas, designada principalmente aos homens, se transpôs, também, para a execução dos ritmos em rodas de samba.

O samba está vinculado a práticas lúdicas e religiosas de escravos e seus descendentes, mais explicitamente à batucada. Segundo Inaicyr Falcão

dos Santos, o aprendizado do Batá se relaciona a todas as formas de arte (canto, dança e música), afirmando que quem toca o tambor precisa saber a função de todos os toques, já que o ritmo complexo que produz com suas mãos e sentimentos produz uma força criadora-inventiva, que estabelece relações entre o seu universo e o público, por tocar profundamente no espírito e nas emoções. Assim, a tradição cultural da comunidade afrodescendente, a força de Ayán, se faz presente em todos os eventos, permeando a sociedade como um todo, possuindo uma forte comunicação entre as diferentes artes, por ser interdinâmica e interpessoal e com uma simbologia que se relaciona com a tradição cultural africana. (THEODORO, 2008. p. 167)

No samba, as mulheres de terreiro são chamadas de baianas. Elas representam a sabedoria africana das Tias Baianas da Praça Onze, local que é o berço do samba e onde as Tias Baianas louvavam os orixás e dançavam o samba de roda trazido da Bahia. São essas baianas que organizam a limpeza das quadras, sendo essenciais para o funcionamento das mesmas. “São parteiras, bordadeiras, tecelãs, artesãs, mães, educadoras, líderes comunitárias. Aglutinam as alas, apaziguam as confusões e organizam o samba na quadra e na avenida” (THEODORO, 2008, p. 163).

Apesar da influência dessas mulheres no espaço familiar e religioso, não há indicações de sua relevância dentro da cena musical. Dentro da literatura e no meio afro-brasileiro, as Tias Baianas têm grande reconhecimento, algo que não acontece dentro da música. Além disso, são citadas como responsáveis por estabelecer estruturas propícias para que o rito acontecesse; isto é, elas eram encarregadas de abrigar, proteger, cozinhar, enquanto a prática musical era a cargo dos homens. As mulheres, quando incluídas dentro da roda, era para dançar ou, quando muito, fazer parte do coro e bater palmas junto à música (GOMES, 2017). Apesar de algumas Tias Baianas serem citadas como importantes para a constituição do samba, essa menção é feita de maneira genérica, seus nomes são citados como mães e esposas de grandes homens sambistas, sendo sempre associadas a homens. Existem algumas exceções, como Tia Bibiana Hilária Batista de Almeida, mais conhecida como Tia Ciata, uma das figuras mais representativas de Tia Baiana da época (GOMES, 2017).

Nas casas de Tias Baianas, onde geralmente samba e religião faziam parte do mesmo ritual, os homens que tocavam os tambores nos terreiros eram os mesmos que começavam a puxar os ritmos de samba. Com a ideia mítico-religiosa de que homens são os encarregados pelo ritmo e por tocar tambor, as mulheres acabaram se integrando em outras práticas musicais dentro do samba, como o coro,

mais conhecido como as pastoras¹⁹ (GOMES, 2017). Além disso, os instrumentos percussivos que eram permitidos às mulheres eram os mais leves, como agogô, chocalho, reco-reco, prato-e-faca, e, apesar de ser pouco comum, o pandeiro. Esse padrão foi transmitido para o samba praticado nas ruas e, mais tarde, nas escolas de samba, como mencionado anteriormente (GOMES, 2017).

As Tias Baianas foram importantes na construção da história de mulheres negras, que traziam características próprias de sua ancestralidade africana, além de marcas que a realidade local impôs a elas. O status social da mulher negra tanto dentro da religião quanto na política fez com que as Tias Baianas tivessem uma contribuição essencial na construção do samba como manifestação cultural afro-brasileira e gênero musical brasileiro. Eram nas casas das Tias Baianas que aconteciam as festas em homenagem aos santos, além de encontros com comidas, música e trocas culturais (GOMES, 2017). A relevância das Tias Baianas não se limitou somente com a cozinha, a orientação religiosa ou espiritual, aspectos estes que os estudos apontam com destaque. Todavia, tiveram grande contribuição musical, como cantoras, instrumentistas, compositoras e mulheres que transformaram e atuaram dentro de um espaço majoritariamente masculino (GOMES, 2017).

O coro feminino, elemento sobressalente na condução dos cantos do domínio religioso, encontrou sua relação no samba por meio da figura das pastoras, seja nos desfiles dos ranchos e escolas, no samba de terreiro, samba de roda e em muitas outras variantes. No plano instrumental, aponte que a hegemonia masculina nos instrumentos de percussão encontrou conexão, ao menos em parte, com a mitologia africana e convenções dos terreiros. Mas, assim como aconteceu com as pastoras, essa delimitação vem sendo ressignificada, de tal modo que a presença de mulheres tem sido cada vez mais frequente entre os ritmistas, tanto no samba como nos terreiros, embora, neste último, ainda em menor medida. (GOMES, 2017, p. 134)

As mulheres foram proibidas de tocar tambor por décadas visto que o ato de tocar o tambor está ligado a uma tradição patriarcal e a rituais religiosos. Com isso, é possível afirmar que mulheres, ao ocuparem esse lugar, estariam confrontando, não somente o estereótipo da fragilidade feminina, mas também tradições nas quais

¹⁹ “Trata-se de um coro feminino, chamado no contexto do samba de ‘pastoras’, que ganhou destaque principalmente no samba de quadra e nos desfiles dos ranchos carnavalescos. (GOMES, 2017, p. 114)

a diferença de função de homens e mulheres são distintamente demarcados (ALVES, 2018, p. 20). Essa quebra de tradições e de estereótipos podem, também, influenciar a maneira que a(o) ouvinte percebe a performance das mulheres. De acordo com Lucy Green (2000):

[...] o gênero do instrumentista afeta a nossa percepção do significado musical descritivo, provocando uma ruptura com as tradicionais definições de feminilidade e, a partir daí, influenciando a forma como ouvimos o significado inerente. (GREEN, 2000, p. 53)

Isso é possível perceber quando mulheres quebram, por exemplo, o estereótipo da sensualidade na performance, visto que, o pensamento de objetificação do corpo da mulher está vinculado a sua performance. A quebra desse rótulo causa estranhamento para as(os) ouvintes, afetando o significado que esses darão para a performance, sobretudo no Brasil, onde a sensualidade e a objetificação do corpo de mulheres tornou-se mercadoria (ALVES, 2018).

Apesar disso, existem grupos de mulheres percussionistas no Brasil que visam romper com esse paradigma, como por exemplo Ilú Oba de Min²⁰. Esse é um coletivo de tambores e corpo de baile de São Paulo, no qual as integrantes são exclusivamente mulheres. O grupo foi idealizado pela arte-educadora, musicista e pesquisadora de manifestações das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras Beth Beli, no ano de 2004. O grupo tem como objetivo

[...] desenvolver atividades de empoderamento da mulher através da arte e de enfrentamento do racismo, sexismo, discriminação, preconceito e homofobia, além de preservar e divulgar a cultura negra no Brasil, mantendo diálogo cultural constante com o continente africano através dos instrumentos, dos cânticos, dos toques e da corporeidade. (MENEZES, s.d.)

O nome do coletivo significa “mãos femininas que tocam os tambores para o rei Xangô” (MENEZES, s.d.) visa estimular a ligação com raízes africanas. O grupo se inspira em tradições nigerianas, nas quais mulheres e homens podem tocar tambores, renovando as tradições do candomblé, no qual as mulheres não são permitidas a tocarem os tambores (MENEZES, s.d.).

²⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gmnjNRM_8mc – Acesso em: 20 fev. 2020.

Também destaco o grupo Cores de Aidê²¹. Formado exclusivamente por mulheres, o grupo de Florianópolis em Santa Catarina faz suas vozes serem ouvidas através do tambor, além de promover debates com a sociedade, discutindo sobre representatividade, empoderamento feminino em diferentes espaços, inclusive dentro da percussão (ALVES, 2018).

Aqui Rio Grande do Sul, temos exemplos de grupos de percussão formado por mulheres. Situado em Porto Alegre, As Batucas – Orquestra Feminina de bateria e Percussão²² é um projeto coordenado por Biba Meira e Julia Pianta. O grupo é uma banda-escola que tem como seus principais objetivos a apresentação e a aprendizagem. No ano de 2016, contava com aproximadamente 60 mulheres de diferentes histórias e idades (CARAPEÇOS, s.d.).

Ao reconhecer o papel essencial da mulher na criação do tambor e na música percussiva no Brasil, além do silenciamento da participação das mesmas nessas histórias, percebo que nós, pesquisandas, como mulheres, professoras, Educadoras Musicais e musicistas, temos uma história muito importante para contar. Nossas experiências e vivências como mulheres na música e dentro de um grupo de percussão não devem ser subestimadas, pelo contrário, necessitam ser destacadas e reconhecidas.

3.2 Sou eu uma musicista?

Como foi visto ao longo da pesquisa, o ser mulher influencia diversas áreas de conhecimento, como na Educação Musical, na epistemologia, na metodologia, na educação... E quanto às nossas vivências musicais, de que maneira o ser mulher influencia?

Foi a partir dessa indagação que iniciamos os diálogos sobre a trajetória musical de cada uma das pesquisandas que, em ordem alfabética, nomearei cada uma delas: Andréia Lang, Camila Castro, Desirée Salles, Gabriela Cintra, Giovana Levorci, Luana Medina, Thaís Lemos, Vanessa Ramos e Tamiê Pages. Foi com a contribuição de cada uma dessas mulheres que esses encontros tomaram forma. Em diferentes conversas, cada uma menciona como iniciou seu caminho na música.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-eHD83Mx09o> – Acesso em: 20 fev. 2020.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3RYID1H5m48> – Acesso em: 20 fev. 2020.

Esse grupo foi composto por mulheres de diferentes lugares do Brasil, tais como: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e o próprio Rio Grande do Sul. Algumas recém tinham entrado na Universidade, outras já formadas, algumas ainda no meio do curso, enfim, diferentes vivências. Os diálogos dos encontros aconteceram pessoalmente, mas também por videochamadas, integrando experiências para essa pesquisa, cidades como Florianópolis/SC, Bragança (Portugal) – visto que uma das pesquisandas encontrava-se em intercâmbio naquele momento – e até a cidade natal do grupo, Pelotas/RS. Muitas delas se conheciam, pois já tinham se cruzado em corredores da universidade, algumas dividiram disciplinas, outras se conheceram dentro do próprio grupo de percussão, algumas já formadas não conheciam as novas integrantes, foi uma mistura de conhecimentos e experiências. Mas sabíamos desde o início que todas tinham pontos em comum: mulheres que têm a música como escolha profissional, que cursaram ou ainda cursam Música Licenciatura na UFPEL e integrantes (antigas ou atuais) do grupo de percussão PEPEU.

As experiências musicais de cada uma são as mais diversas. Algumas iniciaram pequenas no ambiente familiar, nos quais os pais, avós, tios e irmãos já tinham prática com algum instrumento. Outras, ainda crianças, a igreja teve grande influência, participando em bandas formadas com o intuito de tocarem em cultos religiosos. Para poucas, a Educação Musical não era parte de suas vidas desde a infância, sendo ela em ambientes formais ou informais de educação.

O canto, violino, flauta, piano, violão e baixo. Foram esses os instrumentos mencionados pelas pesquisandas como os principais e, posteriormente, a percussão. Apesar de serem instrumentos distintos, foi exatamente a partir desses pontos que começaram os questionamentos sobre o ser mulher dentro da música. Um dos primeiros pontos levantados pelas pesquisandas foi que, apesar do grupo ter essa diversidade de mulheres com diferentes experiências musicais, há um preceito de que muitas mulheres, ao iniciar na música, são incentivadas a começarem através do canto. Dentro do próprio grupo, pelo menos cinco de nós, tivemos o canto ou canto coral como umas de suas principais atividades musicais. Isso não é – e não foi – uma surpresa. Afinal, a feminilidade dentro da perspectiva do patriarcado musical (GREEN, 2001) é reafirmada ao fazer com que mulheres ocupem tal função. Isso acaba por justificar que o início da vivência musical de muitas das pesquisandas tenha o canto como um de seus principais instrumentos.

E quanto a outras áreas da música? Ainda hoje, poucas de nós conhecem mulheres que tocam instrumentos, principalmente instrumentos como o baixo ou percussão. “A maior parte das orquestras são homens que regem, né? Eu lembro que na parte da percussão, assim, tinha uma menina na orquestra só, e o resto era tudo homem” (Giovana, Encontro 2). A maioria só foi ter proximidade com instrumentos de percussão ao ingressar no PEPEU. O contato tardio com esses instrumentos não significa que a escolha tenha partido das próprias pesquisandas. Um relato de uma delas retrata, que apesar de seu interesse pela percussão, esse desejo não pode ser concretizado:

E aí minha mãe me colocou no violino. Meu irmão fazia violão, meu outro irmão fazia percussão e eu fazia violino. E eu não gostava não, não me chamava muita atenção. Isso é uma coisa interessante de eu lembrar, quando eu entrei, eu fui esperar meu irmão terminar a aula de percussão, que eu fazia no outro horário. E aí, foi no primeiro dia que eu fiz violino, meu irmão fez percussão. E aí eu tava lá esperando o professor lá foi e começou a me mostrar as coisas assim. Ele me sentou na bateria e me explicou como é que era a levada do Hi-hat “tish tish pá”, sabe? E aí eu me apaixonei. Eu queria fazer percussão, eu quero fazer percussão. E na hora eu falei “Ah mãe, quero fazer percussão”. “Ai... mas percussão? Todo mundo dos seus irmãos já fazem, faz violino, uma coisa diferente.” Eu falei “ah” e eu fiz, fiz violino. (Vanessa, Encontro 2)

Além de nossa trajetória dentro da música, refletimos sobre as referências de mulheres musicistas que nós mesmas conhecíamos. Foi perceptível que muitas tinham referência de professoras de música mulheres, mais especificamente dos instrumentos de canto e piano. Algo que pode ser exemplificado com o próprio curso de Música Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas, o qual todas cursaram ou ainda cursam. Nele, a maioria dos professores são homens, e a minoria são mulheres, das quais sua maior parte faz parte da área de Educação Musical ou são professoras de piano²³. Esse cenário não acontece somente aqui em Pelotas; pois, segundo Gomes (2017), apesar da maioria dos professores e estudantes no campo da música serem homens, quando ingressam, as mulheres tendem a fazer parte da área da Educação Musical, ou instrumentos como canto e piano. Matérias como teoria, composição e musicologia, ou seja, campos considerados mais intelectuais, são oferecidas por professores homens.

²³ Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/cursos/cod/2300> – Acesso em: 21 jun. 2020.

Poucas mencionaram ter referência de mulheres que participam de outras áreas da música, muito menos ainda quando pensamos em referências de mulheres negras. É importante, apesar de raro, o relato da Giovana, que menciona: “*A primeira professora que eu tive foi uma mulher, ela era negra e muito..., acho que ela é leonina. Muito isso, de chegar chegando. Ela toca viola e ela dava aula de teoria.*” (Giovana, Encontro 2).

Durante os diálogos, percebemos que nossas próprias práticas e experiências musicais não nos favoreciam no conhecimento de mulheres instrumentistas, muito menos compositoras. Em nossa realidade, dentro e fora da universidade, é habitual tocar repertório clássico composto por homens brancos e europeus do período Barroco, do Classicismo, Romantismo... bem como ver vídeos de homens virtuosísticos tocando música popular. Poucos exemplos nos são mostrados fora desse padrão. Essa norma faz com que nós mesmas, como mulheres, não tenhamos estímulo de procurar por referências de mulheres instrumentistas e compositoras. É algo tão imposto a nós que, muitas, incluindo eu mesma, só percebemos que não tínhamos essas referências durante as próprias conversas dos Círculos Epistemológicos.

Após compartilhar sobre a trajetória musical de cada uma, bem como a falta de referências de mulheres, tanto como instrumentistas, quanto como compositoras, muitas ainda descreveram uma grande dificuldade de se afirmarem como musicistas em suas práticas e trabalhos. Os estudos musicais podem ter ocorrido desde criança; essa pode ser a maneira que ganhamos dinheiro; ou até mesmo o que nos dedicamos a estudar por, pelo menos, quatro anos em uma universidade. Mas será que somos mesmo musicistas?

Eu entendo a sua preocupação, porque eu me sinto assim com o piano, que eu faço aula desde os sete anos de idade e quando me perguntam se eu sou pianista eu fico “Hmm, não sei se eu sou!”. (Gabriela, Encontro 11)

Tipo, eu até hoje me sinto insegura de dizer que eu sou cantora, e eu sou cantora, tipo, é o meu trabalho, eu canto, entendeu? Tipo, eu ganho dinheiro fazendo isso e ainda é um problema pra mim, tipo, quando algumas pessoas chegam pra me perguntar “Você é cantora?” Tipo, pessoas que já são cantoras, eu fico tipo “Ah, pois é, então, hmm”. (Desirée, Encontro 11)

Eu não sei se é só insegurança da minha parte ou toda a questão do que eu falei do patriarcado musical faz a gente se sentir que não faz parte disso “Ah você é cantora” e eu fico “Eu sou?”. (Tamiê, Encontro 11)

Com os diálogos, pude perceber que a insegurança em se nomear musicista é algo em comum das mulheres desse grupo. Existem diferentes razões para isso. A primeira abordada é o fato de fazermos um curso de licenciatura e isso não nos dá o título de bacharel. Por conta disso, aprendemos a tocar diversos instrumentos, mas, ao mesmo tempo, isso nos dá a sensação que não tocamos nada.

D'a gente ficar com dificuldade de afirmar o que a gente faz porque como a gente tem formação em Educação Musical, pra ser educadora musical, a gente não tem um título de bacharelado, a gente não é bacharel em violão, então assim, por tocar várias coisas, parece que a gente não se sente nada. Só que tá mal isso, entendesse? (Camila, Encontro 11)

Além disso, dentro da área da música existe uma cobrança muito grande que só é possível nomear-se cantor ou instrumentista quando domina muito algum instrumento, como se vê nos comentários abaixo:

É, eu acho que isso tem muito a ver mesmo com essa coisa do patriarcado musical, né? Agora, que a gente pode nomear isso de algum jeito, porque, a música tem essa coisa de cobrança assim, né? Academicamente falando da música, tem essa cobrança de, pra você ser isso, pra você ter esse nome de cantora, percussionista, você tem que dominar aquilo de um jeito que é assim, né, louco mesmo. E eu acho que isso faz a gente não se reafirmar, tipo, será que eu toco tão bem quanto fulano, será que eu toco tão bem a ponto de intitular isso ou aquilo. (Desirée, Encontro 11)

Será que [...] se a gente fizesse uma pesquisa de proporção, os meninos sentiriam, a proporção de meninos que sentem isso, é igual o das meninas? Ou é menor? (Camila, Encontro 11)

Essa questão nos fez lembrar diversos momentos em que integrantes do grupo se nomearam multi-instrumentistas, e que só se consideraram percussionistas a partir do momento que entraram no PEPEU.

Todos os meninos que entram no PEPEU, eles se afirmam, tipo, percussionistas, entrou ali eles já são percussionistas, entendeu? E eu acho que isso também é um pouco da autonomia que é dada a eles naquele espaço, entende? Tipo, de "Ah, vai ali e toca tal coisa" mesmo que a pessoa não saiba direito, ela vai ali, vai aprender e tal. A gente tem toda essa insegurança de "Ai, mas e se eu não tiver tocando direito" e tal, não sei o que. Os meninos não, eles estão ali e é isso aí, entendeu? (Desirée, Encontro 11)

Se tocou errado eles não tão nem aí, porque se ele foi colocado ali ele já tá se sentindo de boa, posso fazer... Ah meu, patriarcado não ajudou! (Camila, Encontro 11)

A partir desses relatos, nos questionamos: o que fez e/ou faz as mulheres sentirem-se tão inseguras no momento de se nomear como musicistas? Qual é o caminho para nos reconhecermos como mulheres musicistas? O que nós precisamos fazer para acreditarmos em nossas práticas musicais? Será que estudar desde pequena um instrumento, aprender música em uma universidade, não é o bastante?

A insegurança que toma as mulheres na música é, acima de tudo, consequência do patriarcado musical que exclui a mulher de diversas formas. Isso faz com que mulheres não consigam reconhecer suas próprias práticas musicais e, logo, não se reconheçam como musicistas. Em nosso debate, percebi, então, uma categoria que chamo de “Sou eu uma musicista?”. Nomeio ela dessa maneira, em forma de pergunta, pois é dessa forma que, em nossos pensamentos, refletimos sobre nossas práticas, com dúvidas, incertezas, em constante questionamento. Mais uma vez, as experiências de mulheres não são consideradas como válidas, a ponto de nós mesmas não darmos a devida importância a elas.

Por isso, vivemos em uma constante dúvida de nossas atribuições para o meio musical. Para reforçar essa dúvida, existem diversas ações no meio que nos empurram para a margem do fazer musical. A partir do diálogo com as pesquisandas, distingi três maneiras que a sociedade categoriza as mulheres musicistas: a) “só de óculos e bota”; b) “tanto faz”; e o c) “estar mais à frente”. Essas são as condições de reconhecimento, ou não reconhecimento, de mulheres dentro da música. Ao fim dessas subcategorias, respondo, a partir da perspectiva da sociedade patriarcal, a contínua dúvida: “Sou eu uma musicista?”.

“Só de óculos e bota” é referente ao constante assédio sofrido por mulheres dentro de suas práticas musicais. Aborda o fato de sermos tratadas como objetos sexuais e com frequência ter de lidar com o interesse de outros para além do profissional. Mais uma vez as nossas vivências mostram que a exibição da mulher musicista ainda é vista, sobretudo, com cunho sexual, algo que também é apontado por Green (2001). Aliás, o nome dessa subcategoria “só de óculos e bota” é baseado em uma história vivida por mim, na qual em uma apresentação como cantora, um colega de trabalho, antes de iniciar o ensaio, tomou a liberdade de comentar que eu deveria cantar “só de óculos e bota”. Nessa situação, percebi que, de acordo com meu colega, minha atuação como cantora não era a principal função a ser executada. O reconhecimento da mulher é dado pelo seu corpo. Neste caso,

a resposta da sociedade a pergunta “Sou eu uma musicista?” seria: “Não sei, estou ocupado demais atentando-me ao seu corpo, quanto à sua prática musical ela fica em segundo, ou até mesmo em último plano”.

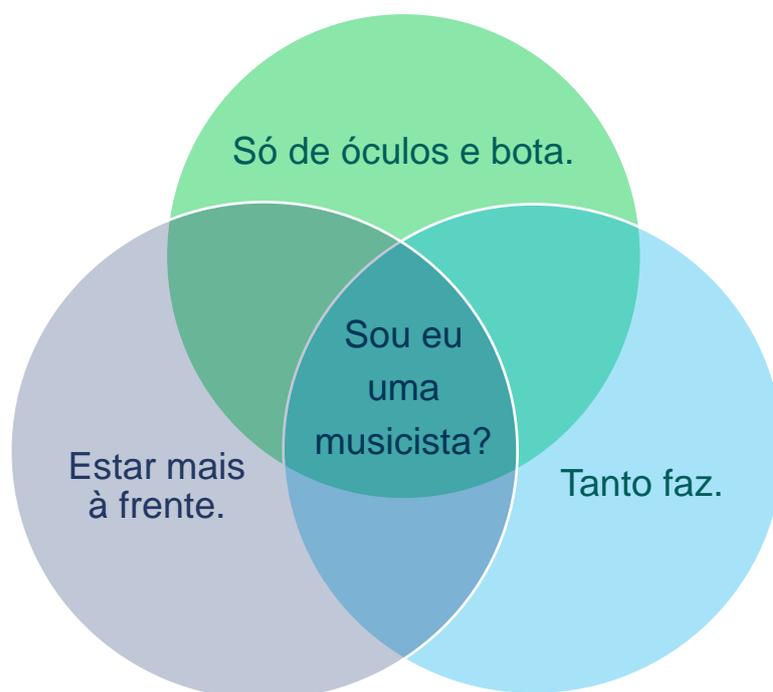
A subcategoria “tanto faz” também é baseada em um relato de uma das pesquisandas e expressa a indiferença frente a nossa participação no meio musical, como pode ser visto na seguinte cena ocorrida: havia uma apresentação na qual uma das pesquisandas tocava o piano, mas sempre era preciso que colocassem um menino tocando junto, pois duvidavam de sua capacidade. Isso aconteceu tantas vezes que ela, em um certo momento, percebeu que independente da sua presença, o menino iria tocar, logo, a presença dela “tanto fazia”. Com esse relato é possível perceber, que ainda nos dias de hoje, mulheres intérpretes instrumentais não são valorizadas, pelo contrário, são menosprezadas. Há um juízo de valor, no qual a mulher é considerada como inferior e, por isso, precisa de alguma ajuda, geralmente de um homem, para que assim seja capaz de executar. Ou até mesmo para que a mulher não seja ouvida, pois, de acordo com esse discurso, sua tendência é errar. A musicista não é ao menos reconhecida, não vista, é como se fosse invisível. Quanto à resposta da sociedade para a pergunta “Sou eu uma musicista?” seria: “Não sei, você está tocando? Não tinha te visto, tinha um homem fazendo a mesma coisa!”.

Já a terceira subcategoria, “estar mais à frente”, é em relação a mulher que até pode ser reconhecida pelo seu fazer musical, mas somente se ela “estiver mais à frente”. Mas o que isso quer dizer? Isso depende do ponto de quem está observando, pois podem existir diversas formas de “estar à frente”. Por exemplo, de acordo com o relato das pesquisandas, pode ser pelo fato de “*Quem tem formação tradicional, que lê partitura?*” (Gabriela, Encontro 11). Ou, quem “*tinha uma leitura à primeira vista muito boa*” (Andreia, Encontro 11), ou até mesmo quem “*tenha um reconhecimento maior pela tua pessoa artista*” (Camila, Encontro 11). De um modo geral, o “estar mais à frente” quer dizer que a mulher musicista pode até ser reconhecida, caso ela apresente alguma característica que, de acordo com a(o) observadora(or) tenha um valor maior. Se a pessoa que observa aprecia uma Educação Musical tradicional e a leitura de partitura à primeira vista, existe a possibilidade que a mulher seja considerada, ou se caso a musicista têm experiências musicais em uma área admirada pela(o) observadora(or), então ela pode executar algumas práticas musicais. Nessa categoria, as mulheres têm

sempre que ter algum atributo a mais, saber mais, ter um diferencial, uma qualidade que agrade a(o) observadora(or). Não basta só saber tocar, elas precisam “estar à frente” de alguma forma; caso contrário, talvez ela não seja de tanto valor assim. Neste último caso, a resposta da sociedade à pergunta “Sou eu uma musicista?” seria: “Não sei, talvez, o que você tem a me oferecer te faça especial para que eu possa, assim, te dar esse nome?”.

Essas três subcategorias são maneiras que o patriarcado musical tem de desvalorizar as práticas musicais de mulheres, fazendo com que elas não se sintam seguras e, conseqüentemente, ficando à margem desses fazeres musicais. As subcategorias estão interligadas, podendo acontecer tanto separadas quanto simultaneamente. Elas funcionam como uma engrenagem, sustentando a dúvida e a incerteza da categoria “Sou eu uma musicista?”, a qual mantém o patriarcado musical em funcionamento.

Figura 7 - Sou eu musicista?



Fonte: A autora (2020)

Ao partilharmos esses relatos, muitas das pesquisandas acabaram reconhecendo situações semelhantes dentro de suas práticas musicais ou de outras mulheres, nas quais eram tratadas como objeto sexual, como não capazes de tocar

um instrumento e/ou tendo que ter uma pitada a mais a oferecer, para que, quem sabe, sermos reconhecidas pela sociedade como musicistas. Por isso, dentro do nosso grupo, é difícil que nós mesmas consigamos reconhecer isso, até porque, a lista das funções que devemos cumprir são grandes, e os obstáculos que nos impedem de cumpri-las são ainda maiores.

Dentre esses relatos e reflexões, as vivências das mulheres do nosso grupo têm em comum o fato de mulheres serem negligenciadas das práticas musicais, especificamente instrumentais. Quando as fazem, há uma norma em relação às áreas e/ou instrumentos das quais participam; e quando ainda assim participam, não são levadas a sério. É possível perceber aqui um padrão dessas situações e realidades de mulheres dentro de um âmbito musical. A partir dessas experiências, é perceptível a existência, em nosso grupo, de mulheres que se encaixam dentro da “perspectiva global” (GREEN, 2001, p. 23, tradução nossa) das práticas musicais das mulheres (GREEN, 2001); logo é se percebe que esse padrão ainda se reproduz em nossa realidade. Além disso, as mulheres dentro do grupo, ao se mostrarem intérpretes instrumentais, acabam sofrendo diferentes formas de repressão da sociedade.

Em meio a esses cenários relatados e pensamentos sobre como nós somos tratadas no meio musical, refletimos: de que maneira o ser mulher influencia nas práticas musicais dentro do grupo de percussão? Será que existe, também, um padrão dentro do próprio grupo? Será que nele também são reproduzidos tais normas? É o que abordarei no próximo ponto.

3.3 “A melhor parte do PEPEU”

No ano de 2017, as mulheres integrantes do PEPEU tocaram a música “Hoo-Daiko”, do compositor Robert J. Damm em uma apresentação no 37º Festival Internacional de Música de Londrina/PR. Fato que, até hoje, é lembrado como um momento muito importante para as integrantes do grupo, pois foi a primeira vez que apresentávamos uma música somente com mulheres, como foi narrado no capítulo “Mulher, artista, percussionista”. Juntamente com algumas pesquisandas que estavam presentes no grupo em 2017, contamos para as que não estavam como ocorreu esse processo.

Em meio a conversa, para nossa surpresa, algumas integrantes que chegaram mais tarde no grupo, conheciam uma história diferente daquela por nós narrada. Ao contrário. A ideia que tinham é que não havia sido uma construção coletiva, mas sim uma ideia vinda de um sujeito apenas. Essa notícia veio de forma bastante dura, como pode ser visto no relato abaixo:

Quando alguém se apropria disso, se intitula como maior, tipo “Ah fui eu”, isso também é algo que dói, entendeu? Cria uma tensão assim também, entende? Então acho que pra gente, também doeu essa fala assim, nos feriu enquanto mulheres. Será que todo esse processo, que a gente acabou de refletir, que foi coletivo, entre todas nós e todo mundo, e não foi só uma coisa necessariamente pela questão de gênero, mas também por uma questão artística, de visualidade, não tem porque alguém chegar e falar, não, “Porque fui eu”, entendeu? Foi também, mas não só. (Desirée, Encontro 11)

Para nós, era evidente que aquilo havia sido uma ideia que se construiu através de estudos de uma peça, a qual a maioria das pessoas que tocavam eram mulheres. A pessoa que se apropriou da ideia, por ser uma figura de autoridade dentro do grupo, teve sua participação, mas de outro modo.

A gente não tinha essa autoridade. Por mais que a gente falasse “Tem mais meninas” Ele podia falar “Foda-se, tô nem aí, os meninos vão tocar ainda sim”. Mas ele teve também um papel importante de dizer “Olha, só as meninas vão tocar essa música, mas isso não faz dele o idealizador do negócio, entendeu? Mas talvez na cabeça dele sim. (Gabriela, Encontro 11)

Apesar disso, o incômodo gerado dentre as pesquisandas foi grande, pois essa construção não foi oferecida a partir de uma boa ação de um homem que percebeu a importância das mulheres no grupo e, por isso, nos ofereceu esse lugar. As reflexões das integrantes e o amadurecimento da ideia de nossa representatividade dentro do grupo veio após percebermos, juntamente com todo o grupo, que por questões estéticas, seria melhor que tocássemos a música somente com as musicistas do grupo. Foi em decorrência dessa decisão que começamos a refletir sobre a relevância de nós, mulheres, termos uma música dentro do repertório do grupo que nos representasse. Assim, percebemos que esse momento tão significativo para nós, que se constituiu de um processo de todas(os) participantes do grupo, foi apropriado por um homem, anulando toda nossa prática e também relevância nessa construção.

As integrantes do grupo sempre tiveram grande participação na gestão e nas ações do grupo. Não só isso, como a partir das conversas, foi perceptível a maior carga de responsabilidade das mulheres dentro do PEPEU. O grupo é regido por um professor, e ele normalmente conta com o apoio de três integrantes do grupo para a organização e gerenciamento de atividades do mesmo. Cada uma(um) dessas(es) integrantes se ocupam com a organização administrativa, pedagógica e musical do grupo, cada uma(um) tem uma responsabilidade específica. A organização administrativa cuida das agendas de eventos, apresentações, sistematização de documentos em geral, como, por exemplo, certificados de acesso às salas de ensaios. Enquanto a pedagógica, tem função principal de coordenar oficinas e aulas. Já a organização musical conta com a distribuição das partituras e estudo de trechos musicais desafiadores. O ponto notável disso é que, nos últimos anos, essas integrantes foram, principalmente, mulheres. E quando homens, eventualmente, são responsáveis por alguma função, a cobrança sobre eles não é tão alta.

[...] como parece que tem sempre mulheres nessa questão burocrática, que é feita pra gerir o grupo junto com o coordenador, percebe como tem uma atribuição de responsabilidade em cima das mulheres, porque se algo não está no lugar, porque o homem a responsabilidade dele é tocar, e tá tudo bem se ele errar, e tá tudo bem, se não estudar tanto, tá tudo bem, entendesse? Só que se ele chegar lá e a partitura tá errada, a culpa é de uma mulher. A gente é responsabilizada num peso completamente desmedido em relação aos homens. (Camila, Encontro 11)

Quando é a gente, “Não, porque vocês tinham que ter deixado tudo perfeito, e os meninos não necessariamente. (Desirée, Encontro 11)

Isso me faz lembrar de como, não somente nas práticas musicais, mas também nas divisões de tarefas dentro do grupo ainda são reproduzidas funções relacionadas à esfera privada para as mulheres:

Assim, as funções - não assalariadas e da esfera privadas- de atenção, cuidados, limpeza, alimentação, administração, e manutenção da casa e educação das crianças, se deslocam para as áreas públicas e assalariadas de assistência, enfermagem, limpeza, alimentação, serviço, administração e secretaria e ensino. (GREEN, 2001, p. 24)

Sobre esse ponto, lembro-me de um dia que todos iríamos apresentar e por isso precisávamos arrumar as partituras, os instrumentos e todo o espaço. Logo antes da apresentação, iríamos fazer um cortejo, no qual cada integrante escolheria

um instrumento de sua preferência e iria tocando ao longo de algumas ruas, o que levaria o público até o local da apresentação. No momento em que todos estavam saindo para o cortejo, duas pessoas foram paradas e disseram para elas que elas não poderiam ir, pois ainda tínhamos muito o que arrumar e ensaiar antes da apresentação. Coincidentemente, ou não, essas duas pessoas eram mulheres, sendo que uma nem participava do grupo. O resultado foi que ao longo do cortejo não teve nenhuma mulher representante do grupo, somente os homens.

Tá e os meninos? Do que eles eram responsáveis, pelo cortejo? Porque a gente não pode aproveitar desses momentos, que deveriam ser do grupo todo. Naquela época também tinham muitas mulheres no grupo [...] e não tinha nenhuma de nós na rua, entendeu? [...] A nossa responsabilidade é sempre muito maior, a gente sempre tem que entregar muito mais, e além disso a gente tem que tocar. E se a gente errar é porque a gente não ensaiou direito. (Tamiê, Encontro 11)

[...] o patriarcado é duro, Tamis, isso não é dureza. [...] Essa responsabilidade que é atribuída às mulheres de uma maneira, assim, conveniente, né? Parece que todas as coisas que fazem a gestão de tudo, do show acontecer é colocada em cima das mulheres a responsabilidade. (Camila, Encontro 11)

Essa situação me remeteu ao que Green (2001) menciona sobre o sistema de convivência e oposição que acontece no sistema patriarcal, no qual o tocar é a convivência, porém o fato de nos restringir de ir a um cortejo para organizar a apresentação, seria a opressão. Desta maneira, o sistema patriarcal prevalece e se mantém no poder. Lembro-me muito bem que me revoltei e questionei essa decisão, o que recebi de volta foram gritos.

Situações como essa me fizeram perceber um silenciamento das mulheres no PEPEU, que acontece tanto em ensaios, quanto em ações coletivas. O fato de no cortejo, local público e de reconhecimento social, não terem mulheres representando o grupo, pois ficamos restritas a um lugar fechado, da ordem da esfera privada, organizando papéis e instrumentos, diz muito sobre o lugar que nos é colocado no âmbito musical. Esse silenciamento contínuo acontece também, quando, ao reivindicarmos algo que percebemos como errado, somos contestadas de forma grosseira, menosprezando nossa voz; pois de certo o motivo seria a nossa TPM ou ciúmes, como já ouvi dizer. Isso simboliza a hierarquia, os papéis de autoridade que ainda prevalecem, nos quais homens estão sempre de graus acima das mulheres.

Tais processos ilustram também, mas agora dentro do PEPEU, a subcategoria “tanto faz”, uma vez que para as mulheres, participar ou não de certas apresentações e momentos do grupo, seria algo indiferente. Visto de outro modo, algumas participantes também relataram que era preciso “estar mais à frente” para ser reconhecida, como se vê nos relatos a seguir.

[...] esse é o problema ali. Querer resolver o problema no ensaio, com outra pessoa mostrando, tipo, porque a outra pessoa toca melhor, ou tá a mais tempo, ou sabe mais, ou que seja, de uma maneira “educativa”, até o ponto que não é, entendeu? Que ele quer resolver o problema, que é tudo errando tal parte, sei lá, daí ele vai lá e põe outra pessoa e fica sobrepondo pessoas, sabe? Não faz o menor sentido. Eu não sei o que que é. Eu acho que talvez ele tenha um reconhecimento maior pela tua pessoa artista. (Camila, Encontro 11)

Foi o que eu pensei agora [...] Por que será que ele não pegava no meu pé? [...] A Andreia teve uma formação musical parecida com a minha, desde criança, com partitura, com não sei o que lá, a Tamiê não, a Dani também não. Então às vezes ele via isso. [...] Não sei, às vezes ele olha, essas meninas estão aqui na minha frente. Quem tem formação tradicional que lê partitura? (Gabriela, Encontro 11)

Ele nunca pegou no meu pé, nunca. No máximo falar “Ah, estuda mais um pouquinho”, “Ah, você consegue, vai. Mas claro, eu tinha uma leitura a primeira vista muito boa, né? Então ele acabava dando um, como é que se diz, ele preferia quem lia melhor, ou quem tava mais à frente, sei lá. Eu acho isso ruim, porque, tipo, Era mais com nós e eu ficava meio chateada, eu ficava tipo, tá, ok, mas todo mundo tem que poder tocar. (Andreia, Encontro 11)

É preciso dizer que alguns desses episódios também aconteceram comigo. Existe, muitas vezes, um número maior de pessoas em relação às partes a serem tocadas nas músicas, por isso, em vários momentos, é preciso que algumas pessoas toquem os mesmos trechos musicais. De todas as partes que foram dobradas durante um concerto que fizemos, mais uma vez, coincidentemente, ou não, as pessoas sempre dobravam comigo. Ou seja, havia somente uma música a qual eu tocava um trecho sozinha, todas as outras sempre tinha um homem fazendo junto comigo. Lembro-me que percebi algo estranho. Senti-me colocada como inferior, e me perguntei o porquê eu era dobrada, e porque sempre um homem o fazia. Questionando isso, a resposta que tive é que eu não tocava forte o bastante, ou seja, não estava vindo do jeito que era desejado, por isso precisava de reforço. Apesar de perguntar como poderia fazer para melhorar, para que conseguisse tocar da maneira almejada, não fui orientada. A solução foi colocar homens para tocar comigo, assim, aparentemente, o som se aproximaria mais do desejado.

Aqui, me recordo o que Green (2001) aborda sobre os significados musicais marcados pelo gênero. A partir da situação acima, me pergunto se caso um homem estivesse tocando da mesma maneira que eu estava, se, ainda assim, seria tão longe do som desejado. A pessoa que ouvia a minha interpretação na marimba, que era o instrumento em questão, não estava ouvindo somente alguém tocar o instrumento, mas sim uma mulher tocando a marimba. Isto é, pode-se perceber que situações como essas reafirmam que práticas musicais são marcadas pelo gênero, assim como também a compreensão dos significados inerentes da música.

Em relação às nossas práticas musicais dentro do grupo, diferentes instrumentos foram nomeados: marimba, vibrafone, xilofone, miudezas²⁴... Com isso, foi possível perceber que a maioria das pesquisandas tocaram instrumentos melódicos de percussão sinfônica e miudezas, enquanto os instrumentos rítmicos de cultura popular ficavam distribuídos aos homens. É importante mencionar que a escolha dos instrumentos para as peças tocadas pelo grupo é feita tanto pelo professor regente, quanto pelos integrantes. Algumas músicas nós opinamos sobre essa divisão, outras são indicações do regente. Mesmo assim, existe um padrão na escolha dos mesmos.

E há diferentes razões para esse padrão. Alguns dos integrantes homens do grupo, diferente da maioria das pesquisandas, já tinham um contato anterior com instrumentos de percussão e, ao ingressarem no grupo, tinham uma maior experiência em instrumentos como os atabaques, caixas e repiques, por exemplo. Além disso, em algumas formações do grupo, havia um número maior de mulheres com mais experiência com a leitura musical, que era fundamental para tocar os instrumentos melódicos. Ter uma maioria de mulheres interpretando instrumentos melódicos de percussão é uma forma de reafirmação da feminilidade; isso porque, sendo eles instrumentos melódicos, acabam remetendo à ideia de sutileza, diferentemente do que aconteceria com mulheres tocando tambores. Esse ponto notado a partir dos encontros é importante ser levantado, pois a percepção desse padrão nos faz enxergar que dentro do grupo ainda se (re)produzem marcas do patriarcado musical.

²⁴ Instrumentos de percussão de pequenas dimensões, como AGOGÔS, MATRACAS e reco-recos. (DOURADO, 2004, p. 208)

São construções discursivas que nos ajudam a interpretar o mundo musical que nos cerca e que não apenas são ativamente criadas e recriadas por ouvintes e comentaristas, mas também musicistas homens e mulheres e músicos e professores de música, além de criá-los e recriá-los em nossas práticas e através de nossas experiências musicais. (GREEN, 2001, p. 57)

Essa situação me fez pensar em como a nossa presença como mulheres em um grupo de percussão que toca instrumentos, tanto de orquestra sinfônica de percussão, quanto instrumentos de percussão popular, quebra ou melhor, tem potencial para quebrar, diferentes discursos e paradigmas. Green (2001) afirma que mulheres que fazem parte de um grupo orquestral são as que mais quebram com as interpretações de feminilidade patriarcais. Nossas/suas práticas em um espaço considerado masculino é quase como uma intrusão:

[...] dentro de uma equipe constituída grande parte por homens que se esforça para realizar um trabalho delicado, envolvendo coordenação motora precisa e controle da tecnologia, a participação de uma minoria de mulheres representa um deslocamento que ultrapassa os limites do meio feminino, doméstico e, como tal, é uma intrusão. [...] a submissão da instrumentista à coletividade, suas oportunidades reduzidas para uma exposição virtuosa, sua demonstração de controle motor preciso ao formar uma equipe com homens e seu abandono da esfera privada para entrar em um domínio masculino influenciam negativamente nas possibilidades de que ela afirma sua feminilidade na orquestra. Como consequência desses fatores, o potencial interruptor do instrumento no ato interpretativo constitui, para a mulher intérprete orquestral, um obstáculo mais importante do que para o solista. Ao contrário dos homens que não se destacam como solistas, as intérpretes orquestrais revelam o perfil masculino normalmente transparente que deriva de sua performance instrumental, caindo, inevitavelmente, em um tipo de exibição interruptora, relativamente "afeminina". (GREEN, 2001, p. 72)

Em relação ao repertório tocado pelo grupo, não consta nenhuma música composta por mulheres. Em nossos diálogos, também não conseguimos pensar em nenhuma referência de compositoras que criavam músicas para orquestras de percussão. Não somos só nós. Em uma conversa informal com o professor regente do grupo, comentei que faltava tocarmos músicas compostas por mulheres. Ele me olhou com uma cara de interrogação e esboçou o comentário de que, apesar de ter graduação em percussão e anos de experiência, nunca havia visto uma peça de percussão composta por uma mulher. Isso é o silenciamento de nossas potencialidades e da história que poderia ser nossa. Nesse sentido, Green (2001) lembra que o poder interruptor da feminilidade de uma mulher compositora orquestral de percussão é o de romper muitos paradigmas, ameaçando o

patriarcado musical. Isso não seria nada mal, ao meu ver. Então, perguntei ao regente: “*E se fosse uma composição nossa, a gente poderia tocar?*”. A resposta foi que ela teria que ser boa. Percebo aqui, mais uma vez a necessidade de “estar à frente” de outros para que nossa prática seja valorizada. Será que uma composição de um homem teria que ter a mesma qualidade para ser tocada? E essa qualidade seria medida por quem? É possível ver que o significado inerente da música composta pelas mulheres já está sendo julgado pelo significado delineado de que são mulheres que estão compondo e, se alguém ouvir tal música, os materiais sonoros serão interpretados e apreciados partindo desse pressuposto.

[...] o perfil da música, marcado pelo gênero, não para no perfil em si, mas continua a partir de sua posição delineada, passando a fazer parte do discurso da música, influenciando, a partir dessa posição, as respostas dos ouvintes ao significado inerente e em suas percepções e, portanto, em nossas próprias experiências musicais. Quando a música delinea a feminilidade através de uma intérprete ou compositora, somos responsáveis também por julgar o tratamento dos significados inerentes por essa intérprete ou compositora em relação à nossa idéia de sua feminilidade. Em uma relação circular, a prática musical, o significado musical e a experiência musical marcados por gênero estão entrelaçados. (GREEN, 2001, p. 26)

Nessa perspectiva, reafirmamos o que Green (2001) tem apontado em seus estudos: o que ocorre nas aulas regulares de música não acontece somente dentro do um espaço de ensino regular. Apesar de não ser nomeada uma aula de música, as práticas do grupo de percussão acontecem dentro de um contexto de ensino-aprendizagem, no qual existe a figura de um professor que conduz e orienta as atividades do grupo, e as(os) integrantes do grupo que representam as(os) alunas(os) dentro de uma sala de aula. De acordo com as análises das ações e práticas dentro do grupo, percebo que, não somente na sala de aula, mas também em nossos ensaios e apresentações, os significados e discursos musicais marcados pelo gênero vêm à tona. Dentro do PEPEU também são reproduzidas e/ou construídas práticas, significados e discursos musicais.

Em conjunto, as(os) alunas(os) e as(os) professoras(es) das escolas revelam a construção contemporânea do discurso sobre música e gênero, em que, sem estarmos conscientes disso, reiteramos as práticas e significados marcados pelo gênero legados por nossos ancestrais musicais e históricos. (GREEN, 2001, p. 27)

Dentro do grupo, houve situações que nos fizeram perceber que não só os significados delineados, mas os inerentes da música realmente são marcados pelo gênero. Assim, surgiu a ideia de fazer uma composição de mulheres para ser tocada por mulheres, visando justamente se opor às características do patriarcado musical. Essa ação foi e é importante, pois como Green (2001) afirma, com frequência mulheres que contestaram normas estritas do sistema tocando seus instrumentos em lugares públicos, foram precursoras de mudanças sociais importantes. Sendo assim, como forma de resistência a esses discursos patriarcais que nós, mulheres, educadoras musicais, musicistas, percussionistas e agora, também, compositoras, criamos uma música.

3.4 O processo de composição da música

A ideia da composição nasceu ainda no primeiro encontro, no primeiro círculo epistemológico, com a participação de seis pesquisandas. Em meio as conversas sobre a trajetória musical de cada uma de nós, sobre a visão que tínhamos do grupo de percussão, bem como de que maneira nós, musicistas, poderíamos mostrar que poderíamos ir além do que aquilo que nos era imposto, entramos em um consenso, que a melhor maneira de fazer isso era através de uma composição. Como seria essa composição? De que maneira iríamos fazê-la e o que ela iria comunicar? Foi baseadas nessas perguntas que estruturamos a música (Figura 8).

Figura 8 – Anotações de ideia da música no primeiro encontro.

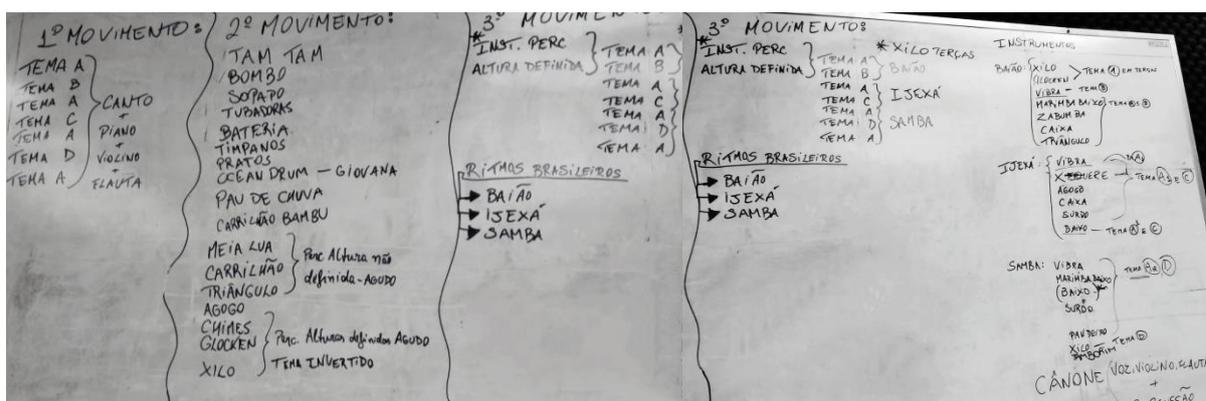
PARTE	TRANSIÇÃO	Fim
Instrumentos	Tambores	
flautas iniciais	Gaúchos/Saxo	Cilindros ritmicos
Piano / canto	Mariimba	brasilicos
	Baixo	Todas juntas
	Impermeáveis	Positiva

Fonte: Acervo Pessoal

A sociologia da música destaca a “organização social da prática musical” (GREEN, 1997, p. 27) a partir de três pontos principais: a produção, a distribuição e a receptividade. As questões sobre a produção musical implicam em como a música foi composta, improvisada e/ou tocada. Nesse aspecto é relatado, por exemplo, em que condições a música foi criada, de forma individual ou em grupo, o lugar onde ela foi criada, entre outros aspectos da concepção da música. Já o aspecto da distribuição envolve a maneira que a música alcança a plateia, que pode ser, por exemplo, através de concertos e/ou gravações dessa música por vídeo. Como ela é passada de geração a geração, através da notação musical manuscrita ou por programas no computador e quem a transmite, como por exemplo família, amigos, educadores musicais, etc. No tópico da receptividade é analisado a forma que a música em questão é utilizada, isto é, o lugar, as pessoas e a circunstância em que acontece a receptividade da música. Por exemplo, ela pode ser usada como som ambiente, distração, como também uma peça a ser estudada para ser apresentada ao vivo; onde essa música irá ser tocada, em teatros, ou na casas, em festas, sala de aula, além de ser escutada por alunos em sala de aula, ou até mesmo por dançarinos em uma apresentação.

A produção da nossa música foi toda feita de forma coletiva e composta na Sala de Percussão do LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas da UFPEL. Nessa sala, temos a disposição inúmeros instrumentos de percussão sinfônica e popular. A composição foi feita alicerçada na principal pergunta: “Qual é a história que a gente quer contar?”. Esse questionamento nos inspirou para que tivéssemos ideias sobre a composição e como gostaríamos que ela soasse. Iniciamos, então, com a exploração dos instrumentos disponíveis na sala. Depois, decidimos que instrumentos usar em cada parte da música e o que cada instrumento representava para a referida parte.

Figura 9 – Estrutura da composição



Fonte: Acervo Pessoal

Após a exploração dos sons, uma das pesquisandas sugeriu um tema²⁵ principal, o qual consiste de uma melodia simples e, a partir disso, foram improvisados outros três temas. Em seguida da improvisação dessas melodias, passamos para a harmonização das mesmas e para a composição da parte rítmica da música com os instrumentos escolhidos (Figura 9), conforme pode ser visto no diálogo abaixo.

Um tema, né? Um tema. [...] Mas se fizesse três movimentos e esse tema passasse por esses temas de uma forma diferente. (Vanessa, Encontro 2)

Com variações... (Tamiê, Encontro 2)

É! Ou uma música com três : A, B, C, entendeu? (Vanessa, Encontro 2)

A gente tinha falado sobre uma história, né? A gente ia contar uma história através disso. (Gabriela, Encontro 2)

Ah, acho legal essa coisa do improviso. D'agente estabelecer um tom... Eu acho, inclusive, que a gente poderia trabalhar numa escala pentatônica no início. Porque não tem trítone, né? (Desirée, Encontro 2)

Mas daí vai ficar muito oriental, né? Acho que tinha que ser... Acho que pra escolher uma tonalidade, eu acho que a gente podia pensar numa tonalidade que remeta o que a gente quer passar. Pr'a gente ter um significado, também, pra tonalidade, entendeu? [...] Do início a gente quer alguma coisa que seja algo... (Vanessa, Encontro 2)

É pra ser alguma coisa feminina, que remeta a feminilidade. (Desirée, Encontro 2)

Algo mais alegre... (Vanessa, Encontro 2)

Sol maior... (Giovana, Encontro 2)

²⁵ Tema é a ideia fundamental de uma obra. É uma melodia bem definida com conteúdo musical significativo." (MED, 1996, p. 335)

Ou pode ser dó maior, que não tem nenhuma alteração... Não sei o que, só toca em dó maior, porque é mais fácil. [...] Não é só do sol, mas é do tocar mesmo. O dó maior é onde o que todo mundo começa. Se você pega livros de piano mais antigos assim, você só toca Dó maior. Dó maior eternamente, é o mais fácil de fazer. (Gabriela, Encontro 2)

Daí teria um significado. “Ah, por que dó maior?”. Porque a gente pensou nisso aqui, nisso aqui, o contexto e tal. E aí quando a gente mudar essa, quando vai pra parte da tensão, é pra mostrar que sim, as coisas vão se encaixando. (Vanessa, Encontro 2)

Eu gosto da escala pentatônica porque ela é muito redondinha, ela tem uma coisa de ciclo, assim, que eu acho muito legal. Que eu acho que dá pra gente colocar em algum lugar... Não sei, na minha cabeça deu uma ideia de, tipo, inteiro, sabe? De tipo, não... (Tamiê, Encontro 2)

A escala pentatônica me remete à africanidade também às vezes. De alguns jeitos que se toca a escala pentatônica, é, fica com uma pegada bem africana. [...] É importante também, porque a gente tem que também pensar em qual mulher a gente tá falando, né? (Desirée, Encontro 2)

A cada encontro, trabalhávamos em uma parte da composição decidida em grupo. Essas mudanças eram adicionadas a um programa de partituras no computador. Desta maneira, essa partitura ficará como registro da criação (Anexo A). A intenção é que a composição alcance o público através de apresentações, e sobre isso foi abordado do seguinte modo.

Coloca esses instrumentos que você falou aí, que é o primeiro que as pessoas passam, né? O canto, o violino. (Vanessa, Encontro 2)

Acho que podia começar com o piano, acho que seria interessante. Ele é bem sentadinho e tal. (Desirée, Encontro 2)

Acho que o piano e o vibrafone dariam certo, o violino também. Ir entrando aos pouquinhos, um depois do outro, sei lá, junto com a voz. E acho que a gente tinha falado sobre criar uma melodia que esteja presente durante toda a música, mas daí no final. A voz, a gente tinha falado sobre não ter letra. Acho que foi a Thaís que falou, alguém falou, não necessariamente uma letra, mas... A gente tinha falado de grito, de não sei o que. Não ia ter necessariamente uma letra no canto. (Gabriela, Encontro 2)

Essa da melodia que se estende por toda a música seria bem legal, pra mostrar a transição. (Tamiê, Encontro 2)

E a variação pode ser até mesmo do ritmo, né? Você falou que você queria passar pra ritmo brasileiro. (Vanessa, Encontro 2)

Importante destacar que a composição da música foi feita durante os encontros presenciais dos Círculos Epistemológicos. Nosso último encontro presencial aconteceu no dia 06/03/2020, no qual finalizamos a composição da

música e pudemos fazer pequenos experimentos musicais nos instrumentos disponíveis na sala. Enquanto nos planejávamos para os futuros ensaios e gravações da música, fomos surpreendidas com a suspensão das atividades acadêmicas por conta da Pandemia por Coronavírus. Por isso, tivemos que nos adaptar à realidade do isolamento social e, também, a ausência de muitos instrumentos para os quais a peça foi composta.

Por conseguinte, a divisão da música foi feita de acordo com a disponibilidade de instrumentos musicais que cada pesquisanda tinha acesso. Os instrumentos percussivos foram adaptados por teclados com timbres de marimba, vibrafone e xilofone; a parte composta para violino foi tocada pelo violão; o baixo elétrico foi substituído pela guitarra, alguns instrumentos foram tocados em *tablets* que imitavam o timbre de instrumentos percussivos. Durante o segundo movimento, faríamos uma exploração de sons de todos instrumentos que haviam na sala de percussão; no entanto, foram substituídos pela exploração de sons de acessórios do dia à dia que temos dentro de nossas casas, como pente de cabelo, caneca, potes de cremes, entre outros.

A adaptação levou em consideração a realidade na qual as pesquisandas estavam inseridas, assim como a divisão de instrumentos e partes da peça a serem tocadas. Essas adaptações foram decididas em grupo, mesmo que isoladas socialmente; para isso, a tecnologia e as plataformas de conversas de vídeos pelo computador e aplicativos de mensagens foram essenciais para que esse contato fosse mantido, mesmo distantes fisicamente.

A gravação da música foi feita a partir de uma guia musical, a qual todas as pesquisandas seguiram. Com os equipamentos de gravação que tinham em suas respectivas casas, cada percussionista gravou sua parte, que, ao final, foi adicionada às outras. Em decorrência dessas adaptações, a música se transformou e também causou transformações. Ela foi um elemento essencial para que nós mantivéssemos essa conexão durante o isolamento social. Além de perceber como essa composição foi capaz de mover cada uma das pesquisandas, em suas respectivas casas, de uma maneira diferente, mas tão intensamente quanto os encontros presenciais. O nome dado à composição, que por muito tempo foi uma conversa dentro de nossos encontros, mas nunca havíamos chegado a um consenso, fez todo o sentido durante este momento que estamos vivendo. Em conjunto, nomeamos a composição de '(Re)Percutir', uma ação que representa

como a música, os sons e a vibração do musicar de mulheres e esse encontro das mesmas com cada instrumento nos move, nos transforma e como isso reverbera em cada uma(um) de nós.

A peça, inicialmente escrita para uma orquestra sinfônica de percussão, se transformou e percebemos que ela pode ser adaptada de acordo com a intenção e situação em que ela é tocada. Ainda existe o intuito, por parte das pesquisandas, que essa música seja tocada em concertos ao vivo, em futuras apresentações do PEPEU, quando isso for possível.

Também é nosso intuito deixar a partitura desta composição musical para o grupo, para que essa música seja tocada por futuras integrantes do mesmo em apresentações. Assim, essa música se tornará a primeira música composta somente por mulheres a fazer parte do repertório do PEPEU. Esta composição representa as pesquisandas que a compuseram, deixando, assim, nossa marca e mostrando nossa força e capacidade como musicistas.

3.5 O poder interruptor da solidariedade feminista

“Tô aprendendo agora as coisas de percussão, nunca tive contato com percussão. Tô gostando muito” (Giovana, Encontro 2). É dessa forma que iniciaram a maioria das pesquisandas no PEPEU. Poucas tinham proximidade com instrumentos percussivos ao ingressar na universidade. Algumas tocavam pandeiro. Outras ouviam muito outros tocando enquanto cantavam samba. Outras conheciam alguns instrumentos através da família. As reflexões sobre a relação das pesquisandas com música percussiva deixaram claro que a reprodução dos discursos do lugar da mulher, quando se trata de música percussiva, não é tocando os instrumentos. Quero dizer, com essa pesquisa, gostaria de ressaltar que: o lugar da mulher, quando se trata de música percussiva, não ERA tocando os instrumentos! Uma das integrantes comenta como o contato com instrumentos percussivos fez com que ela percebesse que isso é o que ela mais gosta de fazer:

E aí no PEPEU, como sempre tive essa vontade, minha família também é ligada à percussão e tal. Eu, bah, fiquei louca, gostei pra caramba assim e me encontrei. No Pepeu eu acho que me encontrei. E é isso assim, é um, como fala? É a área musical que eu mais me dedico assim. Porque é o que eu gosto de fazer é tocar percussão e é, tocar percussão. E tá envolvida

também, né? Com essas questões das ações do PEPEU e tal. (Vanessa, Encontro 2)

Mas estar no PEPEU nos faz percussionistas? Essa é uma pergunta que ecoou desde meu ingresso no PEPEU e continuou durante todo o processo dessa dissertação. No início dessa pesquisa, escrevi “percussionista” com aspas, pois confesso que até hoje me sinto insegura de poder me nomear dessa maneira. Como dito anteriormente, é difícil ter segurança para nos intitularmos cantoras, pianistas, instrumentos que estudamos há mais tempo, e a percussão, na qual somos iniciantes? As dúvidas sobre ser percussionista ou não, são ainda maiores.

Eu não toco mais percussão, porque não tenho acesso à percussão, mas naquele momento eu considero que eu fui percussionista naquele momento, olha o tanto de coisa que a gente fez! Então pra sua pesquisa, eu acho que sim, você pode colocar percussionistas, mas também acho importante você explicar porque que tem as aspas, porque na época você não se considerava percussionista, então é importante também explicar isso e falar também que é um processo. Por mim você pode falar, é um processo não só seu, mas meu também, de não me considerar percussionista, hoje eu considero que naquela época eu era, que naquele momento eu fui. (Gabriela, Encontro 11)

Tipo, eu não sei pra mim, do jeito que foi a experiência, aprendemos a ser percussionistas, eu tocava pandeiro antes, “tocava pandeiro”, porque, sabe? E só que eu acho que assim, ao longo de um ano no PEPEU eu aprendi a ser percussionista, eu podia ser uma percussionista muito iniciante, mas eu era uma percussionista, entende? Eu sou percussionista até hoje [...] Acho que é um processo de cada um, eu ainda me sinto percussionista porque eu tô próxima de coisas, de estudos, de... Acho que todas as coisas que vivi e que aprendi, elas me marcaram de uma forma que não foram esquecidas, ou de alguma forma substituídas por outra coisa, sabe? Então, eu me sinto percussionista! De vez em quando perguntam “Tu toca o que?” Eu digo, eu toco percussão, toco violão, finjo que toco teclado e digo que canto, entendeu? Então o que eu sou? Eu sou cantora, eu sou... Eu ainda me sinto mais confortável em dizer que eu sou percussionista, que é um negócio que eu não pratico, bem dizer, como tu disse, tipo, eu não toco uma marimba há... A última vez foi no nosso encontro. Eu fui viajar e tal, tipo, zero contato com qualquer coisa. Mentira, teve uma vez que eu toquei triângulo, tá, mas sempre que eu posso eu tenho contato. Eu me sinto mais confortável de dizer que eu sou percussionista do que violonista, que é o meu “objeto de estudo” da faculdade, sabe? (Camila, Encontro 11)

[...] enquanto a gente tá ali, eu me sinto percussionista também, tipo, me sinto mais percussionista de quando eu entrei na faculdade, por exemplo, porque hoje eu sei tocar vários instrumentos, mais populares do que sinfônicos, né? Mas, eu não tocava antes. E são instrumentos de percussão, então, quem toca instrumento de percussão é o que? (Desirée, Encontro 11)

A medida em que discutíamos, fomos percebendo que, apesar de sermos iniciantes, somos percussionistas. E não teríamos como não ser iniciantes, já que

esse lugar não nos é concebido desde o princípio de nossas vivências musicais. Logo, se antes não éramos, desde nosso ingresso no grupo, aprendemos a ser percussionistas, ou melhor, somos percussionistas em contínua formação. A insegurança que nos cercava ficou evidente; contudo, durante o processo de interação vivenciado, percebemos que somos capazes de reconhecer o trabalho e a prática uma da outra. Dito de outra forma, foi a partir do reconhecimento da prática musical das que estavam comigo, que pude perceber o quanto de valor tem a minha própria prática. E esse movimento ocorreu com as demais integrantes também. Ou seja, o fato de nos juntarmos e compartilharmos nossas dúvidas fez com que nos tornássemos mais confiantes. Os Círculos Epistemológicos se tornaram espaços nos quais nos sentíamos abertas a compartilhar vivências, histórias, muitas risadas e, mais além, criar algo juntas:

E é isso assim, eu acho que a minha relação aqui dentro do grupo também é massa, com as meninas e com os meninos também. E eu já falei, eu falo, eu vivo falando, que as mina aqui são foda demais, que a gente tinha ir né, tocar, criar uma coisa só nossa mesmo e é isso, acho que é isso na real, da minha vida. (Vanessa, Encontro 2)

Pude perceber, ao longo da pesquisa e, em especial, na realização dos círculos, a insurgência de um laço, de uma conexão entre todas nós. Algo importante que possibilitou o compartilhamento de vivências e memórias dos vários semestres em que tivemos vinculadas ao PEPEU. Nesse sentido, a fala de umas das pesquisandas ilustra a importância da reflexão realizada sobre as vivências do ser mulher no PEPEU.

[...] acho que a minha contribuição foi junto com as meninas né, assim mesmo, a gente foi o maior grupo do PEPEU com meninas ao mesmo tempo, desde sua criação em 2013. Acho que essa foi a minha maior contribuição, ser uma mulher e participar do PEPEU. (Gabriela, Encontro 2)

Isso me fez lembrar como o apoio dessas mulheres foi importante para a minha permanência dentro do PEPEU. Em momentos de tensão com os demais integrantes, como mencionados antes, me sentia segura em compartilhar com elas as minhas dores. Foi com elas que em inúmeras situações encontrei forças de continuar ocupando aquele espaço, que desde o início, nos é negado. Porque, afinal e apesar de tudo, a nossa presença dentro do grupo é imprescindível. Se nós não

estivermos lá ocupando aquele espaço, quem estaria? Juntas nós não éramos somente parte do mesmo grupo...

Escutei que a gente era parte do PEPEU, mas a gente era a melhor parte do PEPEU. (Camila, Encontro 4)

Não era no sentido de sermos o melhor que os outros, é no sentido de aquilo que a gente tinha, que a gente foi, pra mim era a melhor parte de estar lá, sabe? Era onde eu me identificava, entendeu? Tudo fazia sentido, sabe? (Camila, Encontro 11)

Percebi que a presença desse grupo de mulheres dentro do PEPEU se tornou, não somente um espaço no qual refletimos sobre pontos importantes, nos divertimos, criávamos e fazíamos música juntas, mas também se tornou um espaço de escuta. Ao contarmos algumas situações que nos incomodavam, as demais escutavam, pensávamos e problematizávamos tais acontecimentos juntas, com o intuito de dar suporte uma para outra. Essa cumplicidade aconteceu no escutar e dialogar, dando suporte, praticando assim, a empatia.

Notei que esse movimento de escuta, empatia e apoio entre as pesquisandas, que foi perceptível também durante os Círculos Epistemológicos, é parte da solidariedade feminista, baseando-me nos princípios da autora bell hooks (2017).

Para que o movimento feminista revitalizado tenha um impacto transformador sobre as mulheres, a criação de um contexto em que possamos entabular diálogos críticos e abertos umas com as outras, onde possamos debater e discutir sem medo de entrar em colapso emocional, onde possamos ouvir e conhecer umas às outras nas diferenças e complexidades das nossas experiências – a criação de um tal contexto é essencial. O movimento feminista coletivo não poderá avançar se esse passo não for dado. Quando criarmos esse espaço feminino onde pudermos valorizar a diferença e a complexidade, a irmandade feminina baseada na solidariedade política vai passar a existir. (hooks, 2017, p. 148-149)

Gostaria de ressaltar que o termo solidariedade feminista foi escolhido com muito cuidado. Apesar de conhecer a palavra sororidade, existem inúmeras críticas em relação a ele por ser um termo que não abrange questões raciais, dessa maneira, exclui mulheres negras e, por isso, não as representa. Também tenho conhecimento do termo dororidade, da autora Vilma Piedade (2017):

Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta. [...] A sororidade parece não dar conta da nossa pretitude, Foi a partir dessa percepção que pensei em outra direção, num novo conceito que, apesar de muito novo, já carrega um fardo antigo, velho conhecido das mulheres: a Dor - mas neste caso especificamente, a dor que só pode ser sentida a depender da cor da pele. Quanto mais preta, mais racismo, mais dor. (PIEDADE, 2017, p. 16-17)

Esse último conceito, trata-se de uma dor específica, a dor que mulheres pretas sofrem em decorrência do racismo. Por ser uma mulher branca, essa dor não diz respeito a minha vivência. Por isso a escolha do termo “solidariedade feminista”. É uma forma que encontrei de incluir aqui todas as pesquisandas, entre elas mulheres brancas e negras, sem me apropriar de conceitos marcados pela raça, e também incluir a todas as mulheres presentes nessa pesquisa.

A solidariedade feminista presente durante os Círculos Epistemológicos nos fizeram perceber uma a outra em suas diferenças. Escutar a angústia da outra e também reconhecer sofrimentos em comum por sermos mulheres. Foi essa união que deu sentido e possibilitou o nosso lugar dentro do grupo. Dessa maneira, a solidariedade feminista é o próprio poder interruptor do patriarcado musical. Trago aqui o conceito de poder interruptor de Green (2001), que se trata de uma quebra de características da feminilidade dentro da perspectiva patriarcal e adapto ele para um conceito além dessa ruptura. Utilizo esse conceito de forma mais ampla, compreendendo o poder interruptor como uma potência de romper a engrenagem do patriarcado musical, que já é bastante consolidada e que mantém as mulheres se perguntando: “Sou eu uma musicista?”.

Percebo a solidariedade feminista como um poder interruptor, pois a partir do suporte que demos umas às outras, ao valorizar a prática musical das demais, nos auxiliou para que percebamos a relevância de nossas próprias práticas musicais. Frente a isso, a solidariedade feminista foi fundamental para que nós conseguíssemos nos enxergar como musicistas, invalidando com o ciclo de incertezas que nos é imposto pela sociedade patriarcal. A partir desses diálogos e da apreciação de nossos feitos, percebemos que nossas práticas musicais não são consequência de usar “só de óculos e bota” e da objetificação do nosso corpo; a nossa interpretação não é “tanto faz” e nossas práticas musicais bastam, não é preciso “estar mais à frente” para que sejamos reconhecidas. A dúvida “Sou eu

musicista?” não cabe mais, e podemos dizer com convicção que, juntas, compreendemos que somos sim, musicistas.

Coda: o eco da Educação Musical Feminista

Ao longo dos meus vinte e quatro anos, posso dizer que me percebi mulher há menos de um quarto da minha vida. Agora reflito e percebo que, em inúmeras circunstâncias, a sociedade fez questão de salientar isso. Infelizmente, quando me dei conta do que é ser mulher, não foram pelas melhores razões. A insegurança, o assédio, ter a inteligência duvidada, o excesso de delicadeza ou a falta dela, pensamentos e ideias ignoradas, falas interrompidas, capacidade subestimada, o silêncio... Foi por consequência desse contexto que me percebi mulher. Seria assim se conhecêssemos nossas histórias? Não seria incrível que nós mulheres nos percebêssemos como tais por nossa importância? Por nossos feitos?

Vocês puderam acompanhar a trajetória desse meu processo. O Primeiro Movimento foi uma introdução do que me levou a refletir sobre meu lugar no mundo e a busca de encontrar, nos estudos musicais, uma forma de comunicação e expressão. No Segundo Movimento, a tensão dos estudos feministas e da educação que problematizam a existência de uma verdade absoluta, apontando a importância de reconhecer e valorizar diferentes saberes. No Terceiro Movimento, o encontro desses questionamentos com o conhecimento e experiências de mulheres que foram e continuam sendo importantes para minha trajetória. Nesse momento, após acompanharem esse caminho junto comigo, chego à coda: “um trecho final de uma composição no qual se recordam, geralmente, os seus temas principais” (MED, 1996, p. 242).

Em função dessa pesquisa, pudemos estudar as histórias de mulheres nas práticas musicais, o que é essencial para compreender que nós somos reprimidas nesse meio há muitos anos. O reflexo dessa repressão se torna visível quando as pesquisandas, após anos de estudos de música, ainda se perguntam constantemente: “Sou eu uma musicista?”. Essa incerteza é decorrente, principalmente, da reprodução de discursos patriarcais que atravessam o meio da música, que (não) percebe suas práticas musicais pela objetificação do seu corpo (“só de óculos e bota”), pela invisibilização de sua prática (“tanto faz”) e/ou ao apresentar alguma característica além da sua interpretação (“estar mais à frente”).

Assim como na ciência, dentro das práticas musicais não existe uma verdade universal, mas discursos que são criados a partir de concepções patriarcais. Esses discursos prevalecem, pois o patriarcado musical se mantém no poder com o

sistema de convivência e oposição, o qual permite que nós participemos de algumas atividades musicais que condizem com o estereótipo de feminilidade estipulado por esse sistema. Essa tática mascara a imposição da sociedade patriarcal que nos coloca em caixinhas, para que fiquemos guardadas, assim como nossos questionamentos, com a voz abafada e para que, dali, não precisemos sair. Por isso, a presença de mulheres em áreas como a música, a educação e a pesquisa é um caminho importante para que exista a possibilidade de problematizar e resistir a esses padrões que não nos representam, que nos oprimem e silenciam.

Então, de que maneira é possível promover uma Educação Musical Feminista? Acredito que nessa perspectiva, discursos musicais que favorecem o patriarcado devem ser questionados, desconstruídos e reconstruídos. Ao identificar esses discursos em nossa prática musical cotidiana, podemos refletir de forma crítica sobre a feminilidade diante da perspectiva do patriarcado musical e como podemos resistir a isso.

Dessa forma, acredito que essa pesquisa é uma iniciativa para se pensar a Educação Musical Feminista como poder interruptor, visando romper com o sistema do patriarcado musical que, através da (re)produção de discursos machistas, segue excluindo mulheres de diferentes áreas da música. Penso na potência interruptora da Educação Musical Feminista como um graveto colocado na engrenagem desse sistema opressor, fazendo com que ele, aos poucos, perca a força e, conseqüentemente, pare de se movimentar. Com o intuito de cessar a visão de que mulheres no âmbito musical são meros objetos sexuais, invisíveis ou tenham que mostrar algo além de suas práticas. Para que isso aconteça, é importante que façamos uma reconstrução da história das mulheres na música. Assim como, para compreender nossas ações como percussionistas no PEPEU, foi importante evidenciar a história das mulheres na percussão no Brasil e apontar que, apesar de omitidas, mulheres têm uma grande participação na música e, também, na percussão.

O poder interruptor da Educação Musical Feminista acontece, também, ao reconhecermos todos os saberes como válidos, priorizando a horizontalidade e o diálogo como forma de compartilhar tais conhecimentos. Por isso, ao longo de toda a pesquisa, busquei diferentes maneiras de compreender a ciência, procurar caminhos epistêmicos e metodológicos feministas. A forma como compreendo a música, a Educação Musical, a ciência, a pesquisa e a educação, busca romper

com os padrões estipulados pela sociedade patriarcal, como uma tentativa de modificar normas estipuladas pelo “branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo” (RAGO, 1998, p. 4).

Para mais, esse trabalho mostra que é possível criar questionamentos e reflexões com mulheres a partir de suas experiências, valorizando seu conhecimento. Com essa pesquisa, ilustramos que nós, mulheres, não só podemos ocupar esses espaços, como é essencial a nossa presença neles. É, precisamente, nossa participação crítica nesses espaços que reafirmam a nossa importância nos mesmos.

O poder interruptor da Educação Musical Feminista questiona o perfil masculino da(o) instrumentista, com a intenção que mulheres sejam protagonistas de suas próprias práticas e se percebam como parte essencial do meio musical. A interação com as integrantes no PEPEU revelou a solidariedade feminista entre as mesmas, a qual me deu suporte para permanecer no grupo e, conseqüentemente, explorar novos espaços, construir conhecimento e (re)conhecer minhas habilidades como musicista e percussionista.

A transformação não é individual, ela acontece no coletivo. Em vista disso, através dessa pesquisa tive a intenção de trazer as histórias e as experiências de um grupo de mulheres que tanto me acrescentaram, escutaram, apoiaram e me fortaleceram. Para mim, não faz sentido sozinha, principalmente por ser mulher. Se não fossem tantas outras mulheres que lutaram por ocupar espaços que a sociedade patriarcal afirmava não ser delas, eu não seria capaz de estar aqui tocando música, fazendo um curso de pós-graduação em educação e estudando sobre feminismos. E se fôssemos reconhecidas? Imagina se for mais de uma? E se for um grupo? Quiçá, algum dia, todas? E se todas nós vencermos?

Iniciei o texto comentando que essa pesquisa é a forma que encontrei de expressar em palavras escritas o que não era capaz de expressar falando. Chego à conclusão que essas palavras escritas são, na verdade, conversas teóricas entre situações vividas por mim, por mulheres em minha volta e pensadoras(es) que há tanto tempo tentam compreender a complexidade de ser mulher dentro de uma sociedade patriarcal. Esse rolo, que estava na minha garganta desde o início, se desenrolou em aproximadamente cem páginas de diálogo, pensamentos, reflexões e, sendo esses últimos, a própria transformação enquanto acontecem, fazendo parte da minha transformação. A mudança está acontecendo enquanto escrevo,

enquanto você lê, na medida que pensamos, criticamos e, logo, agimos. Essa conversa teórica, assim como a transformação, não termina com o fim das palavras escritas nesta dissertação. Ela continua, (re)percute, ecoa, soa e vibra como a pele dos tambores e a música.

Referências

- ALVES, Miraci Jardim. Reflexões sobre gênero e recepção do ouvinte a partir da performance instrumental percussiva de mulheres em Caxias do Sul. 2019.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. Boitempo Editorial, 2018.
- BORDA, Orlando Fals (1981). Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo, Basiliense, 1990.
- BOWMAN, Wayne. The Social And Ethical Significance Of Music And Music Education. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.
- CALLEGARI, Paula Andrade. A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais interssônicos e delineados de Lucy Green observada no projeto Cantadores do Vento, em Uberlândia (MG). **ouvirOUver**, v. 6, n. 1, 10 nov. 2010.
- CARAPEÇOS, Nathália. **Orquestra feminina de bateria e percussão, As Batucas completam um ano com show em Porto Alegre**. GAÚCHAZH, 2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2016/03/orquestra-feminina-de-bateria-e-percussao-as-batucas-completam-um-ano-com-show-em-porto-alegre-5113915.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Trad. Jamile Pinheiro Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019
- DA ROCHA, Marcelle Schleinstein Achilles. Caixeiras do Divino: performance feminina e sua inter-relação com o sagrado. **Asas da Palavras**, v. 16, n. 1, p. 06-17, 2019.
- DA SILVA, Helena Lopes. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2004
- DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

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

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004.

FAERMANN, Lindamar Alves. A Pesquisa Participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, 2014.

FELCHER, Carla Denize Ott; FERREIRA, André Luis Andrejew; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à Pesquisa Participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 7, 2017.

FERNANDES, Priscila Mont-Serrat Pimentel; DA SILVA, Úrsula Rosa. Pesquisa em andamento no Programa de Extensão em Percussão da UFPel. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, v. 26, n. 26, p. p. 199-207, 2018.

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

FUCKS, Rosa. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista da ABEM**, v. 2, n. 2, 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

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

GRAF, Norma Blazquez. Epistemología feminista: temas centrales. In: GRAF, Norma Blazquez; **Palacios** Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos (coords.). **Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales**. 1. ed. México, DF: CEIICH, CRIM, FP-UNAM, 2012. p. 21-38.

GREEN, Lucy. Identidade de gênero, experiência musical e escolaridade. In: **Música Psicologia e Educação**. Porto: CIPEM, ESE do Porto, 2000. p. 47-64.

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

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

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. (trad. Anne Caroline Quiangala). Munster: Unrast Verlag, 2010.

MARTÍ, Josep. Ser hombre o ser mujer a través de la música: una encuesta a jóvenes de Barcelona. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, ano 5, n. 11, p. 29-51, 1999

MED, Bohumil. **Teoria da Música/ Bohumil Med**. - 4. ed. rev. e ampl. - Brasília, DF: Musimed, 1996.

MENEZES, Bruna. **Ilú Obá De Min: Mãos Femininas Que Tocam Tambores**. AFREKA. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/ilu-oba-de-min-maos-femininas-que-tocam-tambores/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. rev. Atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Sofia; NOGUEIRA, Conceição. Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. In: **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, vol.18 no.3 Sept./Dec. pp408-412, 2005

NOGUEIRA, Nilcemar *et al.* **Dossiê das Matrizes do samba no Rio de Janeiro: partido-alto samba de terreiro samba-enredo**. Rio de Janeiro: IPHAN-MinC, 2006. p. 1-139.

OCHOA, Luz Maceira. **El sueño y la práctica de sí.**: Pedagogía feminista: una propuesta. 1. ed. México, DF: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer., 2008. p. 1-304.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos Ebape. Br**, v. 7, n. 1, p. 88-98, 2009.

PENNA, Maura; **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. rev. E ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 9-247.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Contexto, 2007.

PIEIDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Nós, 2017.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 25-37, 1998.

REILY, Suzel; TONI, Flavia Camargo; HIKIJI, Rose Satiko Gitirana. Local Musicking: An Introduction. In: Suel Ana Reily; Katherine Brucher. (Org.). **The Routledge Companion to the Study of Local Musicking**. 1ed.Nova Iorque: Taylor & Francis, 2018, v. , p. 1-12.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Letramento Editora e Livraria LTDA, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio *et al.* Círculo epistemológico: círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, Ano, v. 9, p. 173-195, 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SCOTT, Joan W. " *La querelle des femmes*" no final do século XX. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 367-388, 2001.

SMALL, Christopher. **Musicking: The meanings of performing and listening**. Wesleyan University Press, 1998.

THEODORO, Helena. As muitas mulheres ao tambor. In: **Histórias, Culturas e Territórios Negros da Educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: E-pappers. p. 153-177, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 132p

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Editora Record, 2018.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Anexos

Anexo A – Partitura da composição (Re)Percutir

Primeiro Movimento

A
♩ = 80

Piano

Voz

Violino

Flauta Doce

Glockenspiel

5

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

9 **B**

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

13 **A'**

Piano score for measures 13-16, section A'. The piano part features a steady eighth-note melody in the right hand and a bass line with chords and single notes in the left hand. The vocal line continues with a similar eighth-note melody. The violin, flute, and glockenspiel parts are silent.

Pno.

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

17

Musical score for measures 17-20. The piano part continues with the eighth-note melody and bass line. The vocal line also continues. The violin, flute, and glockenspiel parts remain silent.

Pno.

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

21 **C**

Musical score for measures 21-24, section C. The piano part is mostly silent, with some chords in the left hand. The vocal line is silent. The violin part features a triplet eighth-note pattern. The flute and glockenspiel parts are silent.

Pno.

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

25 **A'**

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

Detailed description: This system covers measures 25 to 28. The piano part (Pno) is in the bass clef and features a sequence of chords: a triad of G2, B2, D3 in the first measure, followed by a triad of G2, B2, D3 in the second, and two measures of a triad of G2, B2, D3 in the third and fourth. The vocal line (Vo.) and violin line (Vln.) both play a continuous eighth-note melody starting on G4. The flute (Fl. Doce) and glockenspiel (Glock.) parts are silent throughout this section.

29

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

Detailed description: This system covers measures 29 to 32. The piano part (Pno) continues with chords: a triad of G2, B2, D3 in the first measure, a triad of G2, B2, D3 in the second, and two measures of a triad of G2, B2, D3 in the third and fourth. The vocal line (Vo.) and violin line (Vln.) continue with the same eighth-note melody. The flute (Fl. Doce) and glockenspiel (Glock.) parts remain silent.

33 **D**

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

Detailed description: This system covers measures 33 to 36, marking the beginning of section D. The piano part (Pno) features a sequence of chords: a triad of G2, B2, D3 in the first measure, a triad of G2, B2, D3 in the second, a triad of G2, B2, D3 in the third, and a triad of G2, B2, D3 in the fourth. The vocal line (Vo.) and violin line (Vln.) are silent. The flute (Fl. Doce) plays a rhythmic pattern of eighth notes, starting on G4 and moving up stepwise. The glockenspiel (Glock.) part is silent.

37

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

41

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

45

Pno

Vo.

Vln.

Fl. Doce

Glock.

2º MOVIMENTO:

TAM TAM
 BOMBO
 SOPAPO
 TUBADORAS
 BATERIA
 TIMPANOS
 PRATOS
 OCEAN DRUM - GIOVANA
 PAU DE CHUVA
 CARRILHÃO BAMBU

MEIA LUA } Perc. Altura não
 CARRILHÃO } definida - AGUDO
 TRIÂNGULO }

AGOGO } Perc. Alturas definidas AGUDO
 CHINES }
 GLOCKEN }
 XILO } TEMA INVERTIDO

Segundo Movimento

Glockenspiel

Xilofone

Sinos Tubulares

5

Glock.

Xil.

Sn. T.

9

Glock.

Xil.

Sn. T.

Terceiro Movimento

Baião
[A]
♩ = 80

Glockenspiel
Xilofone
Vibrafone
Marimba
Baixo elétrico
Triângulo/Quequerê/Pandeiro
Agogô/Tamborim
Caixa Clara
Zabumba/Surdo
Voz
Violino
Flauta Doce

Glock.
Xil.
Vib.
Mrb.
B. El.
Tigl.
Agg. / Tbr.
Cx. Cl.
Zbm.
Voz
Vln.
Fl.

Glock.
Xil.
Vib.
Mrb.
B. El.
Tigl.
Agg. / Tbr.
Cx. Cl.
Zbm.
Voz
Vln.
Fl.

17 **B**

Glock. XII Vib. Mrb. B. El. Trgl. Agg./Tbr. Cx.Cl. Zbn. Voz. Vln. Fl.

C Em C F Am D G Am

3

25 **A'** **Ijexá**

Glock. XII Vib. Mrb. B. El. Xqr. Agg. Cx.Cl. Srd. Voz. Vln. Fl.

C Am

Xqueré Agogó Surdo Xqr. Agg.

4

33

Glock
XII
Vib
Mrb
B. El
Xqr
Agg
Cx. Cl
Srd
Voz
Vln
Fl

C Em7 F7/E Am

41 [C]

Glock
XII
Vib
Mrb
B. El
Xqr
Agg
Cx. Cl
Srd
Voz
Vln
Fl

C Am

Samba
A

49

Glock

XII

Vib

Mrb

B. El.

Pdr. **Pandeiro**

Tbr. **Tamborim**

Cx. Cl.

Srd.

Voz

Vln

Fl.

C7M C7M Am7 Am7

7

57

Glock

XII

Vib

Mrb

B. El.

Pdr.

Tbr.

Cx. Cl.

Srd.

Voz

Vln

Fl.

C7M C7M Em7(4)B F7M Am6+

8

65 **D**

Glock
XII
Vib
Mrb
B. El
Pdt
Tbn
Cx. Cl
Strd
Voz
Vln
Fl

9

73

Glock
XII
Vib
Mrb
B. El
Pdt
Tbn
Cx. Cl
Strd
Voz
Vln
Fl

10

81

Glock
XII
Vib
Mrb
B. El
Pdr
Tbn
Cx. Cl
Strd
Voz
Vln
Fl

C
Em
F
Am

11

89

Glock
XII
Vib
Mrb
B. El
Pdr
Tbn
Cx. Cl
Strd
Voz
Vln
Fl

C
Em
F
Am

12

Anexo B - Modelo Termo De Consentimento Livre Esclarecido

MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu _____, portadora do documento RG de número _____, estou sendo convidada a participar do estudo: “**Mulheres no PEPEU: O poder interruptor da Educação Musical Feminista**”. Minha contribuição é voluntária, não obrigatória e a qualquer momento me foi dada a oportunidade de desistir de participar desta pesquisa, sem qualquer prejuízo. Compreendi que este estudo tem como objetivo refletir sobre possíveis práticas de uma Educação Musical Feminista. Para isso, iremos problematizar práticas musicais de mulheres e com mulheres integrantes de um grupo de percussão relacionando essa prática com o campo da Educação Musical; e refletir sobre metodologias feministas com mulheres em práticas musicais percussivas.

A minha contribuição nesta pesquisa consistirá em participar dos encontros grupais desenvolvidos ao longo do semestre, a partir do contato prévio da pesquisadora. O benefício em integrar a esta pesquisa é a possibilidade de refletirmos sobre a ação das mulheres no campo musical e, especificamente, da percussão, além de nos fortalecermos enquanto grupo de percussão feminino. Não haverá nenhuma compensação de nenhuma natureza ou pagamento pela minha participação.

As informações construídas através dessa pesquisa poderão ser confidenciais. Ou, se preferir, seu nome poderá aparecer no trabalho. Assim, solicito que:

- () meu nome não seja revelado ao longo do texto/pesquisa
 () meu nome apareça no texto/pesquisa

Afirmo que estou recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail da pesquisadora principal e orientadora.

E-mail da pesquisadora: tamiecamargo@gmail.com
Fone: (53) 981181181

E-mail da orientadora: alineaccorssi@gmail.com
Fone: (53) 981561032

Declaro ter lido as informações acima antes de assinar este formulário. Por este instrumento, torno-me parte, voluntariamente, do presente estudo.

Pesquisanda: _____

Telefone para contato: _____

_____ de _____ de 2020.