

**Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia
Graduação em Antropologia Social**

Caio Pinheiro Della Giustina

**Música e Gênero: a divisão sexual dos instrumentos
musicais no contexto da Escola de Música de Brasília**

**Brasília
2017**

Música e Gênero: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília

Caio Pinheiro Della Giustina

Orientador: Prof. Dr. João Miguel Manzolillo Sautchuk

Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília no dia 3 de julho de 2017, como um dos requisitos para obtenção da graduação em Antropologia Social.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Livia Dias Pinto Vitenti

*Por um fazer musical mais
igualitário, sem assédios ou
discriminações. Que a música toque
para nos unir, não para segregar*

Resumo

A presente pesquisa busca compreender a divisão sexual dos instrumentos no contexto da Escola de Música de Brasília (EMB), além de levar em consideração várias situações internas à escola que refletem dinâmicas de gênero e, conseqüentemente, relações de poder. Essas situações dizem respeito a observação, descrição e análise das interações entre os nativos dentro de grupos de redes sociais e nos corredores da Escola.

Busca-se sugerir quais aspectos sociais influenciam a “escolha” dos nativos de tocar determinado instrumento musical. Dessa forma, levanta-se aspectos genealógicos, simbólicos, de relações de poder, ideológicos, performativos, políticos, mercadológicos, estéticos, econômicos, para se desnaturalizar as concepções, por exemplo, de que se toca um instrumento por características corpóreas. Em outras palavras, busca-se desnaturalizar noções do senso comum que se passam em relação ao gênero e fazer musical.

Palavras-chave: Antropologia da Música; Musicologia Crítica; Música; Gênero; Instrumentos Musicais; Fazer Musical

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que me auxiliaram, direta ou indiretamente, em todo o processo de estudo, pesquisa, escrita. Dessa forma agradeço especialmente minha mãe e pai, por todo apoio, calma, respeito aos meus passos; e a meu amor que é top em tudo. Só amor e parceria. Só tenho que agradecer por estar sempre a meu lado, Isadora.

Agradeço também especialmente a meu orientador, João Miguel Sautchuk, por ter aceitado investigar esse tema e por todo o trabalho que viemos desenvolvendo durante um ano e meio para resultar nessa monografia. Dessa forma agradeço também à Lívia Vitenti por ter aceitado participar desse processo como examinadora. Ter cursado Métodos e Técnicas em Antropologia Social com a Professora foi uma experiência maravilhosa. Espero que com este convite possa retribuir de alguma forma a alegria que foi tê-la como professora.

Agradeço à Professora Tânia Mara Campos de Almeida pelo primeiro contato que tive com a temática de gênero de maneira mais aprofundada. Agradeço, de montão, a colega de UnB e de EMB Amanda Sucupira pelas conversas que tivemos. Foram excepcionais e trouxeram aspectos que sozinho não pude perceber.

Agradeço a todos os participantes das entrevistas, em especial ao Mestre Professor Raimundo Nilton e à especial Professora de Violoncello. Vocês sempre serão bem recebidos por nossa família. Até hoje somos gratos por aquele evento que vocês participaram!

Por fim agradeço a toda comunidade da EMB. A Escola de Música de Brasília é um lugar muito querido. Nós, enquanto nativos, devemos cuidar muito bem daquele lugar. Não vamos deixar que o desmonte das instituições públicas acabe com o maravilhoso trabalho de educação musical que vem se desenvolvendo na Escola.

Sumário

Introdução.....	7
Capítulo 1 Primeiras descrições e os primeiros contatos com tema.....	12
1.1. Do campo e meus caminhos.....	12
1.1.1. Da Escola.....	14
1.1.2. Da história recente.....	19
1.2. Pequenas reflexões sobre Popular e Erudito.....	21
1.3. Inserção e Primeiras Impressões em Campo.....	26
1.3.1. Pesquisador ou nativo?.....	26
3.2. As primeiras tentativas de elaborar Gênero e Música dentro da EMB.....	28
Capítulo 2: Gênero, Música e a Divisão Sexual dos Instrumentos.....	40
2.1. Pinceladas grossas em uma pequena tela: introdução ao gênero, e música	40
2.2. Os cursos: estatísticas e proporções no universo EMB.....	49
2.3. Análises de diferentes situações (descrições e entrevistas) procurando, cada uma, focalizar um aspecto diferente.....	59
2.3.1 Descrição de acontecimentos: dois casos da guitarra.....	60
2.3.2 Conversando com Coelho, nativos e nativas.....	73
2.4. Juntando as pontas soltas.....	81
Capítulo 3: outras questões.....	85
3.1. O mundo generificado da música popular: dentro e fora da EMB; Mural da Escola de Choro; Compositoras; Divas.....	85
3.2. Hierarquia dentro dos grupos de prática de conjunto.....	94
Conclusão e apontamentos.....	107
Referências Bibliográficas.....	113
Anexos.....	116

Introdução

Bom... difícil começar a escrever. Sempre senti essa dificuldade. Do silêncio se faz a palavra, que se faz comunicação, que transmite alguma mensagem. É o caminho de sair do silêncio que se encontra uma dificuldade de escrita minha. Mas já que tem que começar de algum lugar, comentar sobre minha dificuldade me abre um canal de comunicação. De qualquer forma, a parte mais difícil já foi. Vamos à breve introdução.

Se nos pensarmos em imagens de pessoas fazendo música, quais gêneros aplicamos aos instrumentos? Se pensarmos grandes bandas *pop*, quem são as pessoas que estão em cada posição: na bateria, no baixo, na guitarra, nos teclados, no saxofone, no trompete, no xilofone, na voz (e assim vai)? Estou partindo da hipótese de que o gênero influencia no fazer musical, e que assim, é mais comum homens tocarem determinados instrumentos do que mulheres e vice-versa. Tal divisão dos instrumentos musicais não se dá a partir de aspectos biológicos e anatómicos dos corpos, e sim a partir de aspectos sociais. Esse é o ponto que pretendo investigar nessa monografia.

Se se entende que desde cedo meninos aprendem sobre a masculinidade assim como meninas aprendem sobre feminilidade, a socialização reflete divisões do que as pessoas entendem como masculino ou feminino (De Boise e Billström, 2016). A Antropologia, muito influenciada por temáticas de gênero, não poupa exemplos de que determinadas ações são atribuídas a determinado sexo em uma sociedade, e em outra a outro sexo. A Antropologia não deixa de apresentar situações etnográficas onde até mesmo a percepção da quantidade de sexos é superior a dois (homem e mulher), como por exemplo na sociedade Zunhi, onde existiam pessoas com dois espíritos (Benedict, 2013).

Entretanto esse não é o caso hegemônico – ou pelo menos respeitado - da nossa sociedade ocidental. Como disse, desde cedo aprendemos a distinguir o mundo entre coisas para meninos e coisas para meninas. E a música, ou melhor, o fazer musical não foge à essa distinção. Essa monografia surge a partir da minha percepção, como aluno do Centro de Educação Profissional-Escola de Música de Brasília (CEP/EMB), de que a adesão sexual

aos instrumentos musicais é variável de instrumento para instrumento. Cada curso tem sua própria distribuição entre alunos e alunas, chegando a apresentar uma ou outra mulher no curso de Guitarra e poucos homens no curso de Flauta Transversal. O que é que influencia o fazer musical a ponto de criar divisões tão grandes entre os sexos nos cursos da EMB? Essa pesquisa busca sugerir uma interpretação possível para tal pergunta.

A escolha de tomar como referência o contexto da EMB para a investigação desse tema se deve a pelo menos dois pontos: sou aluno da Escola. Estudo lá desde 2015 e assim me sinto à vontade para falar de minha própria aldeia – muito mais do que ser estrangeiro em algum outro contexto, e assim, buscar falar de relações sociais que não dizem respeito às relações que estou inserido (inserido como nativo e não como pesquisador). E em segundo lugar pela a EMB ser a maior instituição de ensino musical, em relação à prestígio, da região do Distrito Federal. Será que a educação pode reforçar estereótipos de gênero a ponto de criar um entendimento de que mulheres tocam determinado instrumento e homens tocam outro? Em outro sentido, será que a educação pode ir contra tais estereótipos? De qualquer modo, tais pontos para a escolha do tema não esgotam os motivos de minha escolha, mas apresentá-los aqui é o suficiente para minha explanação.

Por outro lado, percepção de alguns participantes da comunidade escolar sobre o tema é de que há fortes aproximações entre as qualidades físicas e sonoras dos instrumentos e as qualidades dos corpos dos instrumentistas (a se basear por estereótipos de gêneros). Por exemplo, instrumentos pequenos e de sons delicados são mais tocados por mulheres (que são menores e mais delicadas que homens. Isso é, em outras palavras existe um entendimento na qual o senso comum acredita que a biologia determina, de certo modo, as possibilidades de escolha do instrumento musical.

Esse não é o ponto a ser defendido aqui. Antes disso, busca-se entender a distribuição sexual dos instrumentos como um aspecto interacional, onde as relações sociais e o que é atribuído socialmente aos instrumentos conta mais que as correlações entre força, folego, tamanho, frequência das notas com aspectos anatômicos do ou da instrumentista.

É nesse sentido que muito dessa argumentação gira em torno da concepção de performance de gênero, de Butler (2003). Nessa teoria, esvazia-se qualquer aspecto essencialista do gênero para afirmar que, antes de tudo, gênero é um fazer; ao invés de características inatas, são ações construídas socialmente para determinado gênero performar. Se se entende o instrumento musical como extensão do corpo do instrumentista (Pinto, 2001), performa-se gênero no fazer musical, em cima do palco, dentro da sala de ensaio, estudo, gravação e assim vai...

É importante ter em mente que o universo da EMB é relativamente grande. São aproximadamente 3000 pessoas da comunidade escolar (professores e professoras; alunas e alunos; funcionárias e funcionários)¹, distintos em vários níveis: de gênero; classe; raça; religião; do Popular ou do Erudito; do curso FIC, Básico ou Técnico²; vinculado à determinado instrumento; influências musicais diversas. Em outras palavras, é um subsistema social que reúne uma infinidade de pessoas singulares, que influenciam nas interações dentro da Escola. Isso não significa dizer que não há nenhum fato social passível de ser observado; pelo contrário, existem múltiplos níveis e variável para a observação de fatos sociais. Eu, enquanto apenas um pesquisador-nativo, nunca poderia tratar de todas elas.

É nesse sentido que foi necessário limitar (ou definir) o foco da pesquisa. Por ser aluno do Popular - mais especificamente do curso de Guitarra – busquei analisar as situações e interações sociais mais próximas de mim; ou seja, busquei analisar situações e interações no âmbito do Popular – em detrimento do Erudito. Inclusive, quem estiver lendo verá no decorrer do texto como essa delimitação se apresenta na escrita e na observação. Foram contextos na qual participei diretamente; não pedi licença para assistir uma aula enquanto estrangeiro. Participava como nativo, observava (às vezes, pois o processo de estranhamento do cotidiano é complicado) como pesquisador.

Justamente por tais questões (ser nativo, estar tão próximo de meus pares na Escola, ser um universo onde muitos rostos são conhecidos entre si)

¹ Dados do segundo semestre de 2016

² Para quem está confuso em relação à que tais diferenciações significam, recomendo devida atenção ao tópico 1.1.1 desta monografia. Lá detalho como a EMB se organiza enquanto escola e seus cursos.

que optei por anonimato total aos participantes da pesquisa – com exceção dos diretores, que além funcionários do governo são figuras públicas. Peço desculpas àqueles e àquelas que gostariam que seus nomes estivessem aqui. Mas por se tratar de situações que podem expor desnecessariamente e até criar problemas para alguém, optei por esta forma.

As fotografias apresentadas nos anexos também seguem esse princípio. Optei expô-las assim por permitirem os leitores conhecer visualmente que espaço é esse, no qual ocorre as interações que me propus a descrever e analisar – e, assim, não expor nenhuma colega.

Os anexos que constam no final da dissertação trazem dados mais brutos e a solicitação que eu e meu orientador elaboramos para fazer o levantamento de dados pelo sistema da escola.

De qualquer forma, o capítulo 1 busca explorar como foram meus primeiros passos na tentativa de elaborar o tema – além de descrever aspectos da estrutura, forma de ingresso e história recente da Escola. Nesse capítulo são apresentados pontos para a investigação que foram: ou abandonados ou aprofundados. É claro que outros pontos surgiram ao longo da escrita. É interessante, nesse sentido, que o processo de escrita reorganizou várias das minhas ideias. Expô-las de maneira linear - tentando conectar as ideias - as amadureceu. O capítulo 2 nasce desse processo de amadurecimento; e o capítulo 3 surge como necessidade de expor outros pontos relativos a questões sobre gênero e música.

O capítulo 2 busca explorar as interações sociais que ocorrem dentro de uma instituição musical, cuja EMB é o exemplo empírico. São descritas e analisadas situações e entrevistas numa tentativa de perceber como o universo musical e da EMB é totalmente permeado por questões de gênero que influenciam em vários níveis do fazer musical.

Tal capítulo traz o referencial teórico que considero central para desenvolver minha argumentação. Dessa forma as ideias de Judith Butler (2003) sobre performance de Gênero são centrais na construção argumentativa. Além dela, Toffano (2007) e Goffman (2005) também auxiliaram em tal argumentação; a primeira demonstrando a genealogia - a história das

instituições - das mulheres com o piano (esse argumento foi central para se sugerir que cada instrumento tem sua genealogia própria); o segundo argumentando que as pessoas estão a todo momento atuando e comunicando algo em situações sociais, dessa forma tocar um instrumento também é um ato comunicativo.

Por fim, o capítulo 3 é uma elaboração de alguns aspectos de indispensável consideração: o lugar de diva – que é um termo apresentado no capítulo 2, mas desenvolvido neste capítulo; mercado musical como conformista e recriador da ordem de gênero; e a teoria da hierarquia de Louis Dumont (2008) aplicada ao contexto das matérias de Prática de Conjunto. Dessa forma busca-se entender que o que está sendo consumido atualmente reflete no fazer musical, para o primeiro ponto. Para o segundo, baseia-se nas ideias sobre hierarquia que pressupõe a possibilidade de inversão hierárquica: onde o englobado assume posições superiores em determinada situação.

De qualquer forma, essa introdução foi apenas para apresentar o que será discutido mais a fundo nas próximas páginas. Não quero alongar mais essa exposição pois acredito que as próximas cem páginas devem dar conta de explicar alguma coisa. Sem mais demora: bora lá!

Capítulo 1 – Primeiras descrições e os primeiros contatos com tema

1.1 Do campo e meus caminhos

Este primeiro capítulo contextualiza o Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB) para investigar a problemática de gênero dentro da Escola. Dessa forma apresentarei: descrições sobre a Escola; a história recente – desde quando eu entrei em 2015 na Escola como aluno até 2017, quando escrevo essa monografia – a partir de situações vividas e ouvidas no contexto da EMB; considerações sobre Popular e Erudito; minha condição em campo; e as primeiras tentativas de elaborar a relação entre gênero e música.

A história recente, como fruto de uma genealogia mais complexa, apresentou várias mudanças ao longo do tempo: novas gestões, problemas entre professores, diretores, secretária; algumas investigações por parte do Ministério Público do Distrito Federal (MPDF) sobre irregularidades na administração da Escola; problemas com o GDF; algumas aproximações com políticos, a nível distrital, que prometiam defender a EMB. Muitos aspectos dessa história recente pouco se relacionam com a problemática de gênero específica que será abordada nesta monografia (por mais que os problemas, das mais distintas naturezas, tenham uma clivagem de gênero entre os envolvidos), mas contribuem para o sentimento geral dentro da escola. Muitos sentimentos e angústias rolaram com os acontecimentos. Além de elaborar uma análise das relações de gênero no campo da educação musical, esta monografia também busca criar um registro para a memória da EMB, pelo menos durante o período 2015 até 2017.

A escolha do tema se deu a partir de várias negociações que - por alguma aleatoriedade e por um complexo contexto que estava vivendo, a partir das escolhas que vinha tomando e pelos “imponderáveis da vida real” (Peirano, 1992) - acabou sendo o que é.

Primeiramente tinha alguns temas bem mal elaborados na cabeça: histórias de pacto com Satanás no contexto da viola caipira e da música rural; construção da identidade nacional a partir do samba; práticas do Aboio; aproximações entre a sonoridade dos pontos de Candomblé e Umbanda e as

entidades; e por fim, a distribuição sexual dos instrumentos dentro do contexto da EMB.

Fui a procura de um orientador. Como acabara de mudar de Ciência Política para Antropologia, conhecia pouco sobre os professores. Pela relação fornecida pelo site do departamento de Antropologia da UnB, pude pesquisar um pouco das áreas de interesse e pesquisa de cada docente. Mande e-mail para três ou quatro professores do departamento e conversei com outro pessoalmente, que não se interessou pelos meus temas. Dos e-mails, apenas um me respondeu, que tornou-se orientador dessa pesquisa.

Dos temas que tinha em mente, João Miguel aceitaria trabalhar com pelo menos três deles: As histórias de pacto com Satanás no contexto da viola caipira e da música rural; As práticas do Aboio; e a distribuição sexual dos instrumentos dentro do contexto da EMB. Escolhi falar sobre gênero; como relações de gênero criam divisões no mundo musical do ensino e da escolha dos instrumentos musicais.

Esse tema que escolhi, em específico, também me motivava em outro sentido: pensar minha dupla condição de estudante de graduação em Antropologia fazendo uma pesquisa e estudante de Música da EMB. Pensar os limites das fronteiras de estudo de música e de antropologia. É realmente isso que Geertz (1989) se refere: não estava estudando a aldeia, estava estudando na aldeia, e mais, sou da aldeia. Será que isso me favorece em algum sentido? Dessa forma posso estar mais preparado a perceber certas situações ou ter acesso a determinadas situações em que não preciso comunicar aos outros que sou um pesquisador, e assim o motivo de estar ali. Curiosamente, em campo me identificavam com estudante de Música (uma vez até Arquitetura) da UnB, e não como estudante de Antropologia.

Num primeiro momento, por falta de experiência, sinto que não sabia observar dados, extrair das situações que eu vivia reflexões baseadas nas mais diversas teorias. Entretanto, com o progredir do tempo, e mais leituras como referencial, pude começar a interpretar a realidade a partir das teorias de Butler (2003), Goffman (2005), Trajano (2004), Geertz (1989), Levi-Strauss (1985), Leach (1996), De Boise e Billström (2016), e muitas outras e outros

teóricos. Espero, dessa forma, propor uma interpretação razoável sobre o tema e outras problemáticas e situações vividas em campo. Dadas estas primeiras palavras, vamos mergulhar um pouco mais nesse universo da problemática de gênero da Escola de Música de Brasília.

1.1.1 Da Escola

De acordo com o site da escola “O CEP-EMB fica logo no início da avenida L2 Sul, ao lado do Colégio Santa Rosa, fazendo divisa com o CESAS. O nosso endereço é: SGA/Sul (L2), Quadra 602, Projeção D, parte A, Brasília, DF. Nossos telefones: [...]”³, em uma área onde em volta estão outras escolas, embaixadas, residências e autarquias. Por mais que esteja localizada em um local entendido como nobre⁴, a escola, durante muito tempo, teve pouca visibilidade física: não havia boa sinalização para indicar a entrada, uma ou duas placas evidenciam o local da escola; a escola está em um desnível em relação ao asfalto da via, fazendo com que quem passe pela via L2 Sul veja parcialmente a escola. Recentemente, com a mudança de gestão, quando a professora Edilene Maria Muniz de Abreu e o professor Davson de Souza assumiram a direção da escola, houve um esforço muito grande em revitalizar a fachada do terreno da EMB, tanto quanto seu interior. Hoje a escola está um pouco melhor sinalizada para quem passa por perto de suas dependências.

A atual gestão – que foi alocada à escola por uma intervenção direta da Secretária de Educação do DF em meados de 2016, e posteriormente foi eleita pela comunidade escolar – iniciou uma série de ações de modo a evidenciar a existência de uma escola de música na região: as faixas de pedestre que dão acesso à escola foram customizadas para se parecerem como teclas de um piano; as placas de sinalização foram revitalizadas; uma obra alterou o acesso de pedestres para a escola; pintaram as grades, que há muito estavam desbotadas, de verde. O interior da escola também foi revitalizado: bancos de madeira, sem cor, foram pintados de verde, vermelho, azul, amarelo, roxo, rosa; a entrada da escola ganhou uma pintura no chão com desenhos que fazem referência à música; numa das fachadas interiores foram colocadas

³ <http://www.emb.se.df.gov.br/localizacao>

⁴ Durante muito tempo, corriam boatos que o setor imobiliário estava muito interessado na área da escola, tentando influenciar o governo a retirá-la da área para que fosse construído algum prédio aliado aos interesses do setor

palavras carinhosas (amor, respeito, paz), que deram, como um professor disse “cara de escola”. Entretanto a má gestão anterior não diz respeito somente ao abandono físico da escola.

Boa parte dos instrumentos da instrumentoteca se encontram quebrados ou faltando peças essenciais. A discoteca, que era referência nos anos anteriores à internet, hoje se encontra abandonada e alojada no mesmo espaço físico da biblioteca. Os funcionários da biblioteca não são designados a cuidar dos discos, que ficam parados, sem poderem emprestar ou tocar os discos. Ainda há uma musicoteca, onde se encontram várias partituras; da mesma forma, se encontra quase sempre fechada, sem nenhum funcionário para trabalhar nela.

Entretanto, houve outros esforços da atual direção para reformar outros setores da escola, que foram visto com bons olhos pela comunidade escolar: o Curso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília (CIVEBRA) de 2017 (que são os cursos de verão ofertada a toda comunidade) sofreu alterações para utilizar parte da verba para reformar salas, comprar novos equipamentos para auditório e teatro, revitalizar o ar-condicionado do teatro que já não funcionava mais, pintar alguns espaços da escola, transferir os “bloquinhos” de policiamento comunitário para as dependências da EMB tornando-se novas salas de aula; em contra partida, a realização do CIVEBRA ocorreu dentro do calendário letivo cujos cursos foram ministrados pelos docentes da própria escola, sem o convite para músicos e musicistas internacionais para ministrar aulas e cursos. Em resumo, houve um *trade-off*⁵ que possibilitou várias mudanças na estrutura da Escola.

Além disto, o CEP/EMB

“Oferece cerca de cem cursos, a maioria em nível de Formação Inicial e Continuada [FIC], voltados ao atendimento de vários perfis de alunos em diferentes faixas etárias. São cursos de Musicalização Infantil, Juvenil e de Adultos. Há também os cursos de Iniciação Musical e os Básicos Instrumentais. Além desses, também são oferecidos trinta e seis cursos Técnicos de Nível Médio. Em destaque, há também no CEP-EMB um curso de formação continuada de professores para atuarem em

⁵ Termo que significa que uma escolha exclui a outra possibilidade

atividades de música nas escolas, oferecido aos professores da rede pública, regulamentado pela EAPE”⁶

Dessa forma, o CEP/EMB é uma instituição de ensino técnico que também oferece cursos de Musicalização Infantil, FIC, e o CIVEBRA para toda comunidade. Sinceramente, eu não sei dizer em que medida as informações que estão no site da Escola estão atualizadas, e ainda que isso não inviabilize os dados aqui exposto, demonstra algum tipo de descaso ou falta de atenção para com as informações no site. Sociologicamente ou antropologicamente isso pode refletir alguma coisa?

A EMB está vinculada às Coordenações Regionais de Ensino (CRE), que por sua vez está vinculada à Secretária de Estado de Educação (SEDF)⁷. Mais uma vez, não há clareza de informações no site da EMB sobre onde a instituição se encontra dentro da lógica do Governo do Distrito Federal (GDF). Desta maneira, existem quatro maneiras⁸ de estudar como aluno regular da Escola: a partir do curso de musicalização infantil, FIC, cursos Básicos e cursos Técnicos⁹.

Para comentar sobre esses quatro cursos, consultei pelo site, em 15/04/2017, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Curiosamente, o PPP exposto no site diz respeito ao período de 2014-2016. O índice não apresenta Musicalização Infantil como um curso, mas no corpo do texto sim; na mesma situação se apresenta o curso Básico. O índice refere-se somente ao Técnico e FIC como cursos oferecidos pela EMB. Pela pequena discrepância entre as informações contidas nos sites e realidade do trabalho da Escola, pretendo classificar tais cursos a partir de minha experiência em campo, mas não aprofundarei cada um deles.

⁶ <http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/quem-somos>

⁷ pelo menos eu imagino a partir do cruzamento de informações entre os sites <http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/organograma.html> e <http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/organograma-da-sedf>, acessados em 15/04/2017; e por uma situação que tive que ir a CRE solicitar autorização de pesquisa nas dependências da Escola

⁸ De acordo com os editais semestrais publicados pelo Diário Oficial do Distrito Federal (DODF).

⁹ : mais uma vez os dados expressos no site da EMB não refletem a realidade dentro da escola. O organograma do CEP/EMB apresentado no site não é o que se observa na realidade da escola. <http://www.emb.se.df.gov.br/cepemb/organograma-do-cep-emb>. Acessado em 15/04/2017. Detalhe para o grifo em amarelo da imagem

O curso de Musicalização Infante/Juvenil é destinado a crianças, sem conhecimento prévio necessário, a partir dos 8 aos 14 anos de idade, onde, como o próprio nome do curso sugere, ensina-se princípios básicos de música para as crianças, a partir de brincadeiras, sensibilização musical, improvisação, composição, audição e percepção. O ingresso se dá por sorteio, detalhado e regido por edital.

Já os cursos de Formações Inicial e Continuada (FIC), como o nome sugere, busca iniciar pessoas no instrumento e continuar o aprendizado musical, a partir dos 15 anos de idade, para os cursos matutinos e vespertinos, e de 16 anos para os cursos noturno, ambos para diferentes níveis de escolaridade. Alguns cursos possuem diferenças de ingresso por idade baseada em sexo, as vezes sendo 15 anos para mulheres e 17 anos para homens (alguns cursos de Canto e Coral); outros com um mínimo de 18 anos (coro feminino Cantares, e coro Madrigal). Houve um edital, que agora não consigo localizar, que destinava turmas a faixas etárias específicas: turmas a partir de 35 anos de idade, também para FIC.

O curso Básico possui uma peculiaridade dentro da lógica do dia a dia da EMB. Tanto nos Editais quanto no PPP 2014-2016, tal curso aparece vinculado ao FIC, sendo uma formação continuada; entretanto na dinâmica social da Escola, as pessoas se denominam falando “Eu sou do FIC” para se inserirem nos cursos de formação inicial, que duram um ano. Por outro lado, falam “Eu sou do básico” para os cursos de formação básica, que é a formação continuada, que o FIC sugere. Na prática, ambos os termos são categorias que criam distinções na hierarquia da Escola; são categorias discursivas que acionam diferenças. Tal distinção parece ser entendida e adotada tanto por alunos quanto professores dentro do âmbito da escola.

De qualquer forma, são cursos que exigem idade mínima de 15 anos para os turnos matutino e vespertino, 16 anos para os cursos do noturno. Não é necessário comprovar nenhum tipo de escolaridade e não há divisões explícitas baseadas no sexo.

Por fim os cursos Técnicos são descritos, nos editais e no PPP como educação profissional técnica de nível médio. Além do mínimo de idade, que é

idêntico ao caso do básico, é preciso comprovar nível de escolaridade. O estudante precisa estar cursando ou ser formado o Ensino Médio. Dentro da dinâmica social da EMB, os cursos do técnico são os de maior prestígio, ficando atrás ou sendo de outra natureza dos cursos de Arranjo e os Coros, principalmente o Madrigal.

Vários problemas acontecem dentro da administração da Escola, onde muitas turmas de FIC e básico ficam sem professor. Lembro de uma situação onde um professor me contou que “no técnico esse tipo de coisa não acontecia”, após eu comentar que não havia mais professor para ministrar aula na turma que eu estava matriculado. Atualmente, como aluno do técnico em guitarra, que também passou pelo básico, percebo que a escola, e até mesmo os professores, não tratam da mesma forma os cursos de FIC, básico e técnico, por uma série de motivos. Nem todos os professores concordam com a importância dos cursos de FIC, e de maneira geral, os alunos são incentivados a se formarem no técnico.

Outro aspecto é em relação à exigência de estudo e aprofundamento. Quando era aluno do curso básico, meus professores sugeriam estudar uma hora por dia, além de acompanhar as matérias teóricas. Já no curso técnico, os mesmo professores agora me sugerem estudar, pelo menos, quatro horas por dia, caso eu queria me tornar músico profissional, além das matérias teóricas. A carga de profundidade de estudo aumenta com o progredir dos cursos e dos semestres, e com isso o prestígio dessa pessoa em relação aos professores (não desconsidero o fator afetivo dado pelo tempo de convívio, mas há todo um sistema de expectativas em relação ao aluno que cresce ao progredir dentro da estrutura da Escola).

Os ingressos aos cursos da EMB são regidos por editais semestrais, onde cada um tem suas peculiaridades: cada semestre é aberto um determinado número de vagas, a depender da capacidade dos professores de abrir novas turmas; a maioria dos cursos do âmbito do popular não abrem vagas para formação inicial, apenas para os cursos de musicalização; a relação dos cursos sempre varia de edital para edital, mas mantém algumas peculiaridades. Sempre há cadastro reserva, onde o não preenchimento dos cursos do técnico abrem mais vagas para o básico, e o não preenchimento das

vagas do básico abrem mais vagas para os cursos de formação inicial, quando há os mesmos (visto que nem todos os instrumentos abrem curso de formação inicial), sempre em relação ao mesmo turno.

Apresentado uma descrição geral sobre a Escola, tecerei alguns escritos sobre a história recente da EMB para dar continuidade à contextualização.

1.1.2 Da história recente

A história recente que proponho a escrever aqui se refere ao meu ano de entrada como aluno da EMB (primeiro semestre de 2015) até o momento da escrita dessa monografia (primeiro semestre de 2017). Além de citar minhas lembranças, usarei links de internet que corroborarão com as situações aqui descritas, que se apresentarão em anexo.

No primeiro semestre de 2015 o cargo de diretor estava nas mãos de Ayrton Pisco, professor da área do Erudito, e o de vice-diretor com Ricardo Baptista, professor da área do Popular. Pelo que pude ouvir, essa chapa havia sido eleita, desta forma, por problemas de gestões passadas em que, tanto o vice quanto o diretor, eram apenas do Erudito, ou apenas do Popular, que no final das contas legislavam em causas somente Pró Erudito ou Pró Popular. Isso é, ter um professor do Erudito e outro do Popular na chapa poderia ser uma situação em que ações menos partidárias seriam tomadas.

Infelizmente o desenrolar dos fatos trouxe à tona outra situação: muitos desentendimentos aconteceram dentro da Escola; Ricardo Baptista se exonerou do cargo, e ninguém assumiu o cargo de vice; muitas acusações eram feitas a Ayrton Pisco; a situação com a Secretaria de Educação e GDF gerava mal estar entre os professores, o que se refletia dentro da sala de aula e atingia os alunos e toda comunidade escolar; a Escola continuava “caindo aos pedaços”; corriam boatos de que a TerraCap “estava de olho” no terreno da Escola, que seria realocada, e que a desorganização em todos os sentidos da EMB dava razão à venda do terreno; entre várias outras.

Não sei dizer ao certo a origem de tais problemas, mas estes fatos eram o cotidiano do ambiente escolar naquele momento. Não pretendo explicitar todas as situações que aconteceram (apresentarei, em anexo, relação dos links de notícias que apresentam, em outro nível, tais situações); pretendo muito

mais criar uma contextualização para o momento em que estudo na escola, e atentar para o fato de que, do dia para a noite, virei um investigador de uma questão em um local onde era nativo.

De qualquer forma, a situação que a escola vinha enfrentando já havia chamado atenção de alguns órgãos do GDF, e chegou ao Ministério Público Federal do DF e ao Tribunal de Contas do DF e culminou no afastamento de Ayrton Pisco e Ricardo Baptista, em 13/04/2016 (que havia aceitado voltar ao cargo de vice, por algum motivo e por algum meio que desconheço) por 60 dias prorrogáveis para investigações sobre indícios de desvio de dinheiro, publicado por meio do Diário Oficial do Distrito Federal (DODF). Para ocuparem os cargos vazios, foram indicados a professora Edilene Maria Muniz de Abreu, que substituiu Pisco, e Davson de Souza ficou no lugar de Ricardo, vice-diretor. A história que corria nos corredores, sobre essas nomeações, eram que foram intervenções diretas da Secretaria de Educação.

A mudança de direção, por mais que provisória, trouxe ares de esperança para a EMB. Em poucos dias várias ações foram tomadas para revitalização do espaço escolar, como pintar bancos, colar palavras carinhosas dentro da escola (já foram descritas acima). Esse sentimento perdurou até a data próxima onde a antiga direção retornava. Pisco retornou, e com ele sentimentos de incertezas. Entretanto, pouco aparecia nos corredores da Escola, o que foi, com o progredir do semestre, dissipando o sentimento de incerteza, baseado, também, no fim de seu mandato.

Ao final de 2016, novas eleições seriam convocadas. Uma única chapa se inscreveu. Edilene e Davson, que haviam sido designados, agora tentavam se eleger enquanto gestão. O trabalho por eles desempenhado durante “os dias sem Pisco” foi muito bem aceito e elogiado pela comunidade escolar. Eles promoviam discursos que priorizavam a reestruturação da Escola. Ganharam as eleições, e o primeiro semestre de 2017 foi o primeiro semestre dessa gestão agora democraticamente eleita.

Suas ações confirmaram o que haviam falado. Houve mudanças e reformas no espaço físico da Escola e problemas em relações a turmas sem professores se tornaram menos frequentes. Como nativo, posso afirmar que o

sentimento hoje da EMB é muito melhor que todos os semestres anteriores que participei da história da Escola.

De qualquer forma, o plano original da antiga gestão, que buscava equilibrar tanto em cargos, quanto de maneira simbólica as divisões entre Popular e Erudito foi deixado de lado pela gestão atual. Rivalidades entre essas duas áreas são acontecimentos que não ocorrem somente no universo da EMB. Diferenças entre Popular e Erudito são especificidades fundantes no dia a dia das relações sociais dentro da Escola.

1.2 Pequenas reflexões sobre Popular e Erudito.

Teço aqui algumas considerações sobre o popular e o erudito dentro da Escola de Música de Brasília, que são essenciais para a contextualização das dinâmicas sociais dentro da EMB. As diferenças e rixas entre o Popular e o Erudito não são acontecimentos exclusivos desse campo. Um exemplo de texto, que fez parte das minhas leituras para a elaboração dessa monografia, que também explora essas divisões é a dissertação de mestrado “O Sentido dos Sons: Uma Etnografia dos Atos de Música” de Wilson Trajano Filho, 2004. Sua pesquisa ocorreu na década de oitenta, na cidade de Rio de Janeiro, onde as oposições entre o Popular e o Erudito eram latentes.

Usando algumas considerações que Trajano traz, somadas às observações de campo realizadas, tento esboçar algumas macro-características sobre as diferenças e entender algumas relações de oposição entre ambas áreas. De modo geral, a música Popular e seus musicistas são estimulados desde o início de seus estudos a improvisar em seus instrumentos – instrumentos percussivos e voz não fogem a essa regra. Bons improvisadores tendem a ter prestígio entre os músicos do Popular da escola. Na EMB, todos os alunos de música popular estudam harmonia e modos gregos, mas é dificuldade geral - com exceção dos cantores - solfejar bem. A leitura de partituras é ensinada para todos alunos, entretanto o músico do Popular que sabe ler perfeitamente se destaca; novos arranjos e interpretações para músicas inusitadas são estimuladas no contexto escolar. Por outro lado, os compositores e as obras, são exaltadas, os arranjos originais não o são da mesma forma.

Por fim - na perspectiva de gênero - o Popular tem maior parte do corpo discente e docentes composto por homens. A exceção é o curso de Canto, onde mulheres são maioria. Piano Popular também é um curso que a inserção dos sexos é mais equilibrada, porém com uma leve maioria masculina.

Já para o Erudito, de modo geral, saber ler partitura muitíssimo bem – não saber ler de tal forma implica em situações de constrangimento - é o mínimo esperado para o músico nessa área. Dessa forma, quanto mais perfeita a leitura e execução, maior o prestígio do músico. A interpretação da leitura num estilo singular de execução é um dos pontos mais altos das características desse tipo de músico – o que não é criar um novo arranjo. Não necessariamente o improvisado é estimulado, deixando livre aos alunos estudarem se quiserem e se o professor aceitar. O estudo de teoria aponta para outras direções, mais do que estudar harmonia profundamente e modos gregos, estudam solfejo, intervalos e figuras rítmicas em mais profundidade. Os compositores são exaltados, e os arranjos originais devem ser tocados o mais próximo possível da partitura, com a possibilidade de interpretação do músico em destaque (solista, spalla, convidado especial da orquestra, etc.).

Entretanto, há outras diferenças que vão além da metodologia de ensino e habilidades aprendidas. Os pontos trazidos aqui são os mais latentes em minha percepção enquanto aluno do popular e de forma alguma esgotam o universo das peculiaridades de cada âmbito. Novamente na perspectiva de gênero, é no erudito onde há maior inserção das mulheres, sendo maioria em alguns cursos (além do Canto Erudito), como Flauta Transversal, Flauta Doce, Fagote, Oboé, além dos cursos de Violino, Violoncelo, Viola Clássica possuírem distribuição entre os sexos muito igualitária. De qualquer forma, retomarei essa discussão da proporção entre homens e mulheres nos cursos da EMB mais à frente.

O quesito mercadológico também é um fator que muitas vezes opõe ambas as áreas - mas também pode as unir. Em uma entrevista realizada com uma professora do Erudito, ela diz existir muitas diferenças entre o Erudito e o Popular, tanto no sentido mercadológico (daquilo que vende) quanto no sentido de gênero (da inserção e sobrevivência econômica-material da mulher). Para músicos da área do Erudito, existem concursos públicos, como por exemplo

para orquestras; não existem concursos desse tipo para músicos do Popular. Para as mulheres que tentam esse tipo de concurso há, relativamente, menos obstáculos e outros tipos exigências do que em comparação com a musicista do Popular. Para essa mesma entrevistada, “o lugar para instrumentista mulher é sim mais difícil e instrumentista mulher na música popular é muito mais difícil.” O motivo disso é por que

“na música popular não tem concurso, tem sobrevivência, tem mercado e é um mercado capitalista. Então pra mulher é muito mais fácil se ela botar a bunda de fora, se ela botar um silicone, se ela fizer não sei quantas plásticas para sobreviver. Até Elza Soares, Elba Ramalho tão sobrevivendo depois de muita plástica. Se elas assumirem a velhice fica mais difícil pra elas. Então é muito mais difícil pra mulher. Os caras se chegar como um Chico Buarque, com 70 anos, e ele não fez plástica nenhuma.”.

Essa mesma professora ainda tece algumas explicações sobre a recepção do FIC no Erudito, e elabora outras diferenças entre Popular e Erudito. De acordo com ela o pensamento de alguns professores do erudito contra os FICs pode ser outro aspecto de oposição entre erudito e popular; mas não posso afirmar sobre o contrário: como foi o posicionamento dos professores do popular sobre o FIC (porém, ou não existe FIC para popular, ou é muito raro). Nesse sentido, sua fala torna possível o entendimento da situação dessas áreas na Escola. De modo geral: o aluno do Popular entra para escola para aperfeiçoar, sistematizar, entender e registrar o que já sabe tocar. Tudo que sabe aprendeu na igreja, na internet, “nas garagens”. Já o aluno do Erudito, ele entra na Escola para aprender, muitas vezes do zero.

Ela ainda falou que os professores do erudito demoraram para entender que sem alunos eles são funcionários dispensáveis. O FIC é, também, uma forma de os professores do erudito terem para quem ensinar, e assim não serem demitidos. No Erudito parece ser uma pirâmide demográfica: mais alunos no FIC; alguns menos no básico; poucos no técnico. Já no Popular isso não ocorre da mesma forma: praticamente inexistente FIC; alunos no básico; alguns menos no técnico. As razões para essas diferenças são suficientes para outra pesquisa. Não me aprofundarei mais do que isso nesse texto.

Ainda explorando as diferenças entre Erudito e Popular, houve uma palestra realizada pelo professor idealizador do curso de Arranjo¹⁰ da Escola, cujo tema era sobre o *Jazz* - que é um estilo masculino, onde as mulheres se inserem, praticamente, apenas na voz. Entretanto, foi abordada algumas diferenças entre Erudito e Popular que nos ajudam a entender um pouco essas divisões relativas ao fazer musical.

Ele nos contou que, por exemplo,

“se você vai ver um show do Miles Davis, não importa tanto se ele vai tocar *So What*, *Blue in Green*, *Tune-up* ou *Parabéns Pra Você*. O que a gente quer é ouvir o Miles Davis tocar. Se na última hora, o Miles Davis não puder ir e colocarem qualquer outra pessoa para tocar o mesmo repertório a gente vai ficar puto da cara. Enquanto nos concertos de música Erudita, se você vai ver a Orquestra Sinfônica de Brasília que vai tocar a Nona Sinfonia de Beethoven, você quer ir ver a obra de Beethoven. Se a Orquestra Sinfônica de Brasília não puder ir, e for trocada por qualquer outra Orquestra Sinfônica, não haverá grandes prejuízos; mas se tocarem outro repertório, que não a Nona Sinfonia de Beethoven, aí o pessoal vai ficar puto da cara.”.

Trago essa pequena anedota para esboçar algumas diferenças entre essas áreas a partir do olhar nativo. Como já comentei, o ambiente é clivado por oposições entre as pessoas que compõem o corpo Popular e Erudito na Escola. De modo geral, se observa sentimentos de pertencimento a um destes grupos, que em muitas vezes se opõe, e em outras se unem (como ocorreu com os problemas da gestão Pisco). Desta forma, criam-se diferentes expectativas, referências, ambientes de ensaio e de aulas; os alunos passam a se relacionar mais com estudantes e professores que fazem parte da mesma área, e não sabem dizer ao certo o que o Outro faz. Até mesmo os professores, a partir desta lógica, que é também institucional, deixam de estar em contato maior com os professores da outra área.

¹⁰ o curso de arranjo, por mais que seja formação continuada, é um dos cursos de maior prestígio da EMB, mas não se insere tanto no cotidiano das conversas. Vários professores, pelo menos todos os professores que me deram aula, aconselham o aluno a participar do curso de Arranjo depois de formados no Técnico, devido à tamanha exigência de competência e conhecimento musical, além do conhecimento aplicado ao instrumento. É um curso que busca utilizar técnicas tanto do Erudito quanto do Popular para criar arranjos extremamente complexos, pensando as vezes até Big Bands, com cerca de 20 a 30 músicos.

Entretanto, na prática, e observando as relações mais profundamente dentro da Escola percebe-se que há todo um espectro entre essas duas áreas: há professores do Erudito que tocam música popular, improvisam, estudam Jazz e música brasileira; há professores na Guitarra que são formados em Violão Erudito; professores de Percussão Popular que tocam na Big Band Jazz EMB; há professores que não aceitam muito bem a existência dos cursos de música popular na Escola; Professores do Popular que não aceitam muito bem a metodologia do Erudito; e várias outras situações em que os indivíduos elaboram aspectos do mundo musical, aplicados na vida cotidiana na escola que os enquadram em algum ponto dentro desse aspecto ou transcendem divisões e fusões entre o Erudito e o Popular.

Contudo, muitos alunos e professores entendem que a divisão entre Popular e Erudito é uma divisão que cria limites ao fazer musical, e quem sai perdendo é o músico que se encontra limitado dentro de apenas uma destas áreas. Porém, esse entendimento não é suficiente para romper com as fronteiras existentes entre tais grupos. Tal situação torna mais complexo o espectro entre Erudito e Popular.

Outro aspecto relevante da oposição entre Erudito e Popular na EMB é a distribuição dos cursos nessas áreas. Dentre os cursos, alguns se destacam e ficam em um “limbo”. Esses cursos são Flauta Transversal, Trombone, Trompete e Saxofone. Pela tradição que a EMB herdou, esses cursos são inseridos na área do Erudito, e em teoria, estudam a partir da metodologia do mesmo. Entretanto, o contexto brasileiro, e também do DF, faz com que esses instrumentos, na realidade fora do ambiente escolar, sejam instrumentos muito presentes no universo da música popular. Choro, Samba, Frevo, são alguns estilos da música brasileira (além do norte americano Jazz), onde estes instrumentos estão totalmente inseridos, inclusive nas funções de solista e improvisador.

Dessa forma - para estes instrumentos descritos acima e dentro da Escola - o foco do ensino para esses instrumentistas está voltado à música erudita. Entretanto, boa parte da demanda dos alunos desses cursos é de estudarem músicas brasileiras. Essa demanda, de fato só será aceita, de acordo com a sensibilidade e capacidade do professor de ensinar tais músicas

e técnicas. Não necessariamente os professores são obrigados a só ensinarem música Erudita na área do erudito, mas recai à cada professor essa abertura ou não para outros repertórios e técnicas¹¹.

1.3 Inserção e Primeiras Impressões em Campo

1.3.1 Pesquisador ou nativo?

Antes de tecer algumas considerações sobre minhas primeiras noções e tentativas de entender a problemática de gênero dentro de uma escola de música, considero importante retomar um aspecto que foi apresentado no início desse texto, mas ainda não elaborado: pensar minha dupla condição de estudante de graduação em Antropologia fazendo uma pesquisa e estudante de Música da EMB.

Em um primeiro momento, tornar-me um pesquisador em campo não mudou meu status em campo. Já era aluno da EMB antes de decidir o tema que iria pesquisar. Quando decidi investigar a distribuição sexual dos instrumentos não houve grandes mudanças na minha forma de comportamento com meus pares instrumentistas. Apenas meu olhar havia se tornado mais observador, mais analítico, a partir de todas as ferramentas e teorias que aprendi ao longo do curso de Antropologia. Nesse primeiro momento buscava captar as dinâmicas sociais mais próximas existentes: um movimento de estranhamento do comum.

Em muitas situações era latente a diferença de adesão ao instrumento, mas seus motivos eram (e ainda são) uma dúvida; em outras situações, acessava espaços que me facilitavam a observação e levantamento de dados, pois não precisava me apresentar aos colegas como pesquisador – o que acabaria alterando as formas das pessoas se relacionar¹². Estava em contato

¹¹ O mesmo acontece no popular: cada professor tem sua sensibilidade e capacidade em ensinar outros estilos. Entretanto é curioso pensar que no curso de Guitarra, seja ensinado mais Jazz que Frevo ou Sertanejo, por exemplo. Atenção especial a esse último, pois o Sertanejo é o estilo musical que mais movimenta músicos e dinheiro. A EMB é um centro de educação profissionalizante. Estamos nos profissionalizando para que tipo de realidade?

¹² Penso em Goffman (2005), quando ele argumenta que a interação dos indivíduos está muito vinculada ao tipo de ambiente e as ações recíprocas que influenciarão cada ator a definir a ação que irá se apresentar

direto com as dinâmicas sociais pois estava dentro de sala de aula, dentro do pátio da escola, dentro dos teatros, em grupos de *Whatsapp* do curso de guitarra, e do *Facebook* da Escola de Música.

Em outras situações, minha condição me facilitava a acessar ambos os universos: do repertório antropológico e do repertório musical. Trafegava entre dois mundos que não se separavam: estavam sobrepostos. Entretanto, era curioso que muitos dos meus colegas, ao saberem que estava pesquisando algum tema na EMB, partiam do pressuposto que eu era um estudante de Música. Talvez isso se deva pelo fato de que muitos alunos do técnico são formados, estudantes do departamento de Música da UnB.

Entretanto, houve momentos em que minha mudança de postura (de pesquisador para estudante, ou vice-versa) foram acompanhadas de mudanças de comportamento de meus professores e colegas. Uma ocasião específica trouxe à tona várias mudanças comportamentais da pessoa com que conversava/entrevistava, devido ao meu convite de “Eu estou fazendo uma pesquisa, vamos fazer uma entrevista? ”.

A história foi a seguinte: estava em uma aula de prática de conjunto onde havia apenas eu e o professor em sala de aula. Os outros alunos estavam atrasados, não era a primeira vez que isso acontecia. O professor estava descontente com a situação, começamos a conversar sobre isso, conversamos sobre muitas coisas indo por diversos temas. Passamos meia hora conversando, até que perguntei se ele aceitaria me ajudar na pesquisa que estava fazendo para me graduar em Antropologia pela UnB. Ele aceitou, disse que ia rapidamente ao carro buscar meu caderno. Fui correndo. Busquei o caderno. Enquanto isso ele saiu para tomar água. Voltei para sala e ele ainda não havia retornado. Quando chegou de volta à sala, já estava com o caderno aberto, caneta na mão, celular a postos para gravar a entrevista.

A entrevista durou menos que 20 minutos. Suas respostas passaram a ser controladas, bem explicadas, concisas, respondendo apenas o necessário, sem maiores narrativas. Encerrada a entrevista, guardei o caderno, desliguei o gravador, voltamos a conversar bastante. Depois desse acontecimento, refleti sobre a coação que um caderno, caneta e gravador podem causar nesses tipos

de situações. Não é uma estratégia falha, mas que incute no entrevistado várias formas de reagir e responder às minhas perguntas. Essa situação que acabei de narrar foi o exemplo mais extremo de controle sobre as respostas que tive durante uma entrevista.

De qualquer forma, acredito que tal indeterminação (enquanto estudante de Música e/ou estudante de Antropologia), de maneira geral, me facilitou a acessar dados. Era mais identificado como nativo do que como pesquisador estrangeiro. Nesse sentido, arrisco dizer que um pesquisador que não fosse nativo teria outras dificuldades de acessar situações - que para mim eram muito naturais. De outra forma, o pesquisador estrangeiro, a partir de outras vivências em campo, poderia elaborar outras interpretações sobre as interações sociais entre os nativos da escola.

1.3.2 As primeiras tentativas de elaborar Gênero e Música dentro da EMB

Indo em outra direção - após refletir e expor sobre minha condição em campo - gostaria de expor, neste último tópico, as minhas primeiras tentativas de elaborar este tema. Desta forma, apresentarei vários fragmentados dos escritos do passado. Foram minhas concepções, baseadas em leituras e conversas com meus pares (tanto da UnB quanto da EMB). Algumas referências e perspectivas continuaram durante a investigação; outras, com o passar da vivência da pesquisa foram deixadas de lado, e/ou superadas, e/ou percebidas como limitadas e/ou deverás enviesadas por aspectos masculinistas de minha visão. Esses escritos são transcrições diretas e sem alteração posterior de meu caderno de campo e antigas elaborações (escritas e salvas em meu *notebook*) realizados durante 2016. Vamos aos escritos.

É consenso na literatura acadêmica que o mundo musical contemporâneo e ocidental ainda vem sendo um ambiente de predomínio e privilégio masculino. O conhecido uso de crianças e/ou *castratis*, para ocuparem as vozes de soprano e contralto nos coros medievais, nos permite sugerir que determinações de (ou melhor, dificuldades impostas pelo) gênero ainda se fazem presentes nos dias atuais, dificultando acessos e continuidades

das mulheres em relação ao meio musical. Basta se pensar, quantas bandas de prestígio são compostas somente por mulheres? Quantas são por homens? Quantas compositoras, dos mais diversos gêneros musicais, são tão respeitadas e conhecidas como Caetano Veloso, Chico Buarque, Luiz Gonzaga, Waldir Azevedo? Por mais que existam mulheres com posição de destaque como compositoras, como por exemplo Chiquinha Gonzaga, Leci Brandão, elas estão sempre mais ou menos vinculadas aos mesmos instrumentos: canto, piano, violão?

Entretanto é possível se observar uma diferença maior entre o Popular e o Erudito, em que é muito comum a presença de mulheres na orquestra, mas não em todas as posições; mas no Popular a presença feminina em bandas parece ser menor, ainda em posições bem definidas. É difícil ver mulheres bateristas, baixistas, guitarristas, percussionistas, sendo referência. Por mais que existam, são casos muito mais próximos da exceção.

Após conversar com a professora Tânia Mara Campos de Almeida, senti-me começando a entender alguma coisa! Algumas coisas foram respondidas [durante nossa conversa]; agora é encontrar um meio e formular novas perguntas. Não posso sair querendo falar sobre “o feminino”. Vou ensinar o padre a rezar a missa? Ocupar um lugar de fala que não é meu, denunciando opressões que eu não protagonizo não seria prepotência e ingenuidade demais?

Uma sugestão da professora é demonstrar quais os privilégios que eu tive em relação aos outros. Será que existem espaços, situações em que um homem branco, classe média, tem maiores acessos, melhores condições e incentivos do que outros?

A Distribuição sexual dos instrumentos estariam ligadas diretamente às noções de público e privado, e também com noções de economia? Digamos que uma divisão social do trabalho, noções de cuidado doméstico, divisões

entre profano e sagrado, atividades laborais relacionadas à subsistência, organizações de mulheres a partir de noções de pureza, independência ou distância em relação ao homem, podem influenciar na escolha de um instrumento musical. Mas na prática, como isso se apresenta?

Como sugerido no texto de Chodorow, *“Estrutura Familiar e Personalidade Feminina”*, no livro *A Mulher, A Cultura, A Sociedade*, onde a mulher não consegue se desvincular facilmente da relação com a mãe, inclusive gerando conflitos no Self da mulher. A questão de continuidade e/ou quebra é muito mais difícil para a menina do que para o menino. Na EMB, então, na distribuição sexual dos instrumentos, é percebida essa maior continuidade entre as mulheres? Exemplo: mãe cantora, filha cantora.

Dentro da EMB, é muito perceptível a diferença na adesão dos sexos em relação ao instrumento. No curso de guitarra, por exemplo, a quase totalidade é masculina; já no curso de violino, a maioria é feminina. Essa será uma questão sempre presente no desenvolver de toda a observação participante, e escrita. Qual o motivo de diferentes instrumentos terem diferentes adesões entre os sexos?

Apoiado em várias argumentações que denunciam o papel de frágil, leve, pequeno, socialmente conferido à mulher (Zimbalist, Lamphere, 1979; Coelho, Silva, Machado, 2014; Swain, 1984), será possível estabelecer alguma relação entre tais noções e instrumentos. Isso é, por algum processo, tais características são transferidas para os instrumentos e por isso são entendidos como tipicamente, ou com atributos femininos. Seria o contrabaixo acústico mais masculino que o violino - baseado em associações de características entendidas como naturais para homens e mulheres, estendidas aos instrumentos? Baseado nisto, será que se pode sugerir que existe algum processo na qual as pessoas acabam por tocar um instrumento baseado em alguma semelhança?

Ou então como percebe-se a partir de uma entrevista realizada com o professor de violino, existe uma tradição na qual cria obstáculos para a adesão e permanência das mulheres nas diferentes posições dentro de instituições

musicais. Ele descreve que a escolha do instrumento se dá de maneira livre, onde a pessoa pode escolher tocar um instrumento independente de seu sexo, mas com o viés econômico, pois harpas, por exemplo, são extremamente mais caras do que violinos:

“A escolha do instrumento é uma opção, em particular. Mas as vezes você, por uma maneira ou por outra, você, seu pai, seu avó, queria ser músico, sabe essa coisa? É... Eu acho assim, também a situação econômica, o ambiente que você está. Oportunidades. Têm instrumentos que são caríssimos, por exemplo, uma harpa; as harpas mais baratas custam 15 mil dólares. Você compra um violino por 250 reais. Têm essa parte econômica também, né. Mas é relativo, como tudo na vida. A escolha do instrumento é relativo. Naturalmente uma mulher toca tuba. Aqui [na EMB] têm várias pessoas [mulheres] tocando contra-baixo [acústico], meninas, né. Então... depende muito da situação, do ambiente... A parte financeira influencia. Um oboé custa caro, né, entendeu? Um fagote... São instrumentos que não é, como por exemplo, uma guitarra, um violão. As vezes o cara quer tocar numa banda. Então sei lá. Tem essa peculiaridade.”

Entretanto, por mais que o fator econômico esteja presente na escolha do instrumento, não é um bom aspecto para tentar entender o motivo de existirem mais alunas no curso de violino e mais alunos no curso de guitarra, visto que ele mesmo reconheceu essa diferença.

Coelho *et alia* (2014), possuem um texto muito elucidativo intitulado “Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas: uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais”, onde exploram um pouco tais questões.

Os autores sugerem que o “imaginário radical” (Castoriadis *apud* Coelho *et alia* (2014)- teoria do autor Castoriadis (1987-1992) utilizada como pano de fundo de sua análise- torna o espaço musical num lugar de criação do novo, de questionamento das formas instituídas. O imaginário social torna a sociedade como “obra do imaginário radical instituinte, ou seja, é um campo de criação social-histórica de novas determinações, leis, hábitos e costumes e também, ao cristalizar suas instituições, de fechamento de suas Significações Imaginárias Sociais (SIS). “Assim cada sociedade, mergulhada numa magma de SIS, se institui num processo contínuo de auto-criação do novo e de conservação de

suas formas anteriores” (Coelho *et alia*; 2014:109). As corporações musicais podem ser tomadas, por serem grupos, como influenciadas do imaginário radical.

“Ao reprimirem sua imaginação radical, elas se tornam presas da repetição, cessam de se questionarem, esquecem que criaram suas próprias leis, atuam segunda uma estrutura rígida, fabricando músicos heterônimos, também rígidos e incapazes de deliberarem por meio de atividade coletiva, reflexiva e deliberativa” (2014;109).

Em outras palavras, ao reprimirem sua imaginação radical, surge a tradição.

Ainda neste texto, é exposto várias vezes, a partir do pensamento de Simone de Beauvoir, que o feminino é essencialmente inferior ao masculino (Beuvoir *apud* Coelho *et alia*, 2014). A crítica de Beauvoir é justamente ao discurso essencialista, que define a mulher por sua função biológica ou por sua função de fêmea. De acordo com o texto, a autora vai de encontro à Aristóteles, “[...] para quem ‘a fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades’” (2014; 110).

No ponto de vista de Beauvoir, o caráter biológico, não o histórico, acaba determinando a divisão dos sexos, ligando-os numa relação de opressão de um sobre o outro.

Os autores, em sua metodologia, basearam-se em entrevistas de cinco mulheres e três homens dentro de uma instituição musical, e contrapuseram as informações.

“Quando questionadas se há diferença, nas corporações, entre a posição masculina e feminina, as mulheres respondem “não”. Mas as diferenças de gênero surgem na fala (masculina) de um regentes que aceitou mulheres em sua corporação apenas em 2008. [...] A participação feminina é tímida nas primeiras décadas do século XX. As mulheres em posição de destaque ainda são minoria no séc. XXI. [...] O presidente de outra corporação também destaca que a demanda feminina é maior em relação às aulas de música, apesar de a desistência também ser grande. Ele afirma que existem diferenças de gênero nas formas de participação. Destaca que há grande número de desistências, tanto de homens quanto de mulheres, contudo maior parte delas. Ao mesmo tempo, diz que o acesso e

a participação da mulher são facilitados com o coro, onde há predominância feminina. Percebe-se que, usualmente, existem regras tácitas que predeterminam os lugares a serem ocupados pelas mulheres” (Coelho *et alia*, 2014:115)

Faço uma última citação a este texto, corroborando com a ideia de que existe uma diferença na adesão aos instrumentos e à prática musical. Os músicos e musicistas dentro destas instituições “[...] a princípio [...] negam qualquer diferença de tratamento das musicistas, mas logo depois começam a buscar pontos que diferenciam a participação masculina da feminina” (2014;116). Apreende-se deste discurso que “[...] a princípio é ‘tudo igual’ entre músicos e musicistas [...]. Contudo, essa igualdade se apresenta demarcada e reduzida, existindo apenas em tese.” (2014;117).

Por fim, Sousa Filho (2003) sugere que a ideologia é a

“[...] a perpetuação das crenças que convertem as normas, padrões, costumes, instituições de uma ordem em coisas dadas, universais e imutáveis que torna possível que essa mesma ordem se conserve sem que seja posta em questão pelos que a ela estão submetidos” (Sousa Filho; 2003;72-73).

A partir deste ponto, é bem plausível entender que as limitações impostas as mulheres fazem parte de uma ideologia presente na sociedade, que é repetida dentro da Escola. Em outras palavras, a EMB, por estar inserida na sociedade, reproduz boa parte de suas representações sociais.

Também é interessante notar é o poder da ideologia para a perpetuação das desigualdades no ambiente musical:

“[...] assim, o que é próprio da ideologia é converter os objetos de natureza social em objetos de natureza natural. O mundo humano-social como objeto social, cultural e historicamente construído é transfigurado em objeto dado, natural, eterno, sagrado. A ideologia [...] assegura a imposição e a ‘eternização do arbitrário’ (Bourdieu), mas apagando todos os vestígios dessa operação de imposição e eternização” (2003;77).

Desta forma é interessante notar que a maior sugestão até agora percebida e que será melhor desenvolvida e terá sua veracidade constantemente (re)verificada, é que existem forças históricas, que ligam diretamente ao passado e reverberam no presente. A contínua exclusão

histórica da participação da mulher em espaços públicos também afeta diretamente a música atualmente; não como uma proibição, mas como um interdito, como dificuldades de locomoção, permanência, incentivo na vida musical.

Duas questões: Até que ponto a dominação masculina é efetivamente uma dominação e não uma posição reforçada pelo olhar masculino do pesquisador? Será que mulheres quando ocupam lugares [e tocam instrumentos musicais] normalmente ocupados [e tocados] por homens, são consideradas masculinas [?].

A Centro de Educação Profissionalizante/Escola de Música é um centro de ensino e profissionalização em música. Ser estudante da Escola, possibilita uma inserção menos difícil em campo. Partilhar do universo escolar, da gramática da Escola faz com que eu seja ao mesmo tempo nativo e observador. Entretanto, essas categorias ao mesmo tempo que podem ser facilitadoras também são limitantes.

Por ser homem, branco, cisgênero, heterossexual, é me permitido e/ou facilitado entrar em certos círculos sociais dentro da EMB em detrimento de outros; posso ser chamado para tocar em bandas que são tradicionais (formação predominantemente masculina) mas não em grupos mais específicos, como de mulheres negras – e nem devo, na verdade. Mas essa caracterização de meu ser envia minha análise, fazendo com que eu tenha mais facilidade, ou até mais “legitimidade” de estar dentro de um grupo e não de outro; essa caracterização me coloca em um local de fala específico. Desta forma, não pretendo falar sobre como se dá a organização feminina na EMB, por exemplo, à luz das teorias dos feminismos; mas sim, à luz das teorias do feminismo tentar demonstrar como que privilégios me ocorrem por fazer parte de um gênero hegemônico.

Nunca tive nenhum problema maior em relação à música, mas será que minhas interlocutoras também nunca tiveram? A resposta é bem provável que seja negativa; que existam sim limitações ao fazer musical baseada no gênero.

Mas da mesma forma em que minha análise será enviesada pela minha forma de ser homem no mundo, existirá limitações e pontos privilegiados pelo meu instrumento ser a guitarra. O currículo do curso básico da guitarra faz parte da área do popular: as práticas de conjunto são com músicos e musicistas do popular, é muito difícil ter qualquer instrumento do erudito nestas aulas; as aulas teóricas também funcionam da mesma forma; e as práticas dos instrumentos só fazem sentido com professores e colegas que fazem o mesmo instrumento.

A relação com outros músicos e musicistas, desta forma, não é incentivada pelos currículos dos instrumentos. Os encontros ocorrem nos corredores ou eventos maiores da escola. É perceptível que existe uma divisão entre o popular e o erudito. Não é raro encontrar comentários, tanto na escola quanto nos grupos de redes sociais, em que as pessoas entram em conflito por acharem que um é melhor que o outro. Trajano (2004), em sua dissertação, *O Sentido dos Sons: Uma Etnografia dos Atos de Música*, mostra bem isso.

É nesse sentido que fazer parte da área do popular trará outra forma enviesada em minha análise. Não será possível observar e compreender a totalidade do fenômeno, seja pelas limitações de gênero, instrumento, raça, classe, seja pelo tempo determinado que a pesquisa precisa ser feita. Desta forma, é melhor deixar claro, desde o início, as limitações de minha pesquisa, afim de ser honesto com todos meus pares e interlocutores.

Entretanto, é possível estabelecer estratégias metodológicas que potencializem os dados e estabeleçam relações mais diretas e mais claras com o problema a ser pesquisado. Serão realizadas entrevistas com perguntas amplas e gerais sobre o percurso musical do entrevistado, onde perguntas estruturadas serão feitas somente e se houver necessidade; será recorrido aos arquivos da Escola afim de levantar dados estatísticos sobre quantidade de alunos, professores, funcionários, sexo, raça e, se possível, classe; observação participante -muito influenciada pelo texto *Ser afetado*, de Jeanne Favret-Saada (2005)- no máximo de atividades exercidas como aluno de guitarra.

É desta forma, que o aspecto central da pesquisa é tentar entender as diferentes adesões em instrumentos entre os sexos na Escola de Música de Brasília; contudo várias outras questões serão abordadas, abrangendo as peculiaridades do campo, a condição masculina do autor, diferenciações entre erudito e popular, noções sobre gênero dentro da escola, características dos sons, dinâmicas internas dos grupos de prática de conjunto, relação entre alunos(as) e professores(as), e várias outras questões que poderão ser formuladas em campo ou em contato com mais bibliografias. De modo geral, o foco e o *locus* da pesquisa já estão muito bem delimitados, mas questões paralelas, como acima expostas, podem ser a qualquer momento moldadas pela exigência do campo.

Retomando tais pontos, mais ou menos da mesma forma que apareceram durante os fragmentos acima, buscarei expor o que persistiu e o que foi abandonado/reelaborado durante outras etapas da pesquisa. O primeiro ponto a ser tratado é sobre a composição. Creio que há clivagens de gênero aplicadas ao processo de composição e prestígio atribuído a tal tarefa. Boise e Billström (2016), trazem uma reflexão de Björk, onde a musicista diz que “[...] é difícil. Tudo que um cara diz apenas uma vez, você [mulher] tem que falar cinco vezes”¹³ (2016; 27). Trago tal situação para elucidar que vários aspectos de dificuldade, para conseguir reconhecimento perante a sociedade, não são iguais para homens e mulheres: a composição não escapa. Isso não quer dizer que não haja um fortalecimento do movimento feminino e que cada vez mais temos novas compositoras; mas será que os termos, exigências e reconhecimento de composições são os mesmos para ambos os sexos?

Outro aspecto a ser abordado é uma tentativa de escrita crítica, tentando entender meu local de fala, meu status enquanto pesquisador e nativo homem, sempre preocupado com reflexões auto-críticas. Nesse sentido, tenho que agradecer à todas as pessoas que me fizeram (re)pensar gênero durante toda a pesquisa.

¹³ Tradução minha

Noções de público e privado, por mais que sejam fundantes das reflexões de gênero, foram aspectos que não pude perceber e nem investigar com profundidade em campo. Não creio que não possa existir elaborações sócio-musicais sobre público e privado; é uma questão possível, lacuna de minha pesquisa. Entretanto, creio que noções de economia sejam mais explícitas e evidentes no contexto da EMB. Facilidade ou dificuldade em adquirir um instrumento, perspectivas de retorno financeiro são questões que influenciam a escolha dos instrumentos¹⁴.

Noções sobre continuidade, sugeridas em alguns textos, não foram percebidas em várias situações em campo. Entrevistas e outras vivências em campo demonstraram que, pelo menos no contexto da EMB, não existe expressiva continuidade geracional no aprendizado dos instrumentos.

O tema, desde o início definido, não foi alterado. Minha intenção de estudar a distribuição sexual dos instrumentos na Escola de Música de Brasília não foi alterada. As demandas do campo me fizeram refletir sobre outras questões menores. Uma condição que tive que repensar é sobre a profundidade de investigação. Como aluno do Popular, com tempo de pesquisa limitado, “sozinho” em campo perante um universo musical gigantesco, percebi minha imensa pretensão em tentar investigar tanto Popular quanto Erudito de maneira igual. É dessa forma que o foco da pesquisa se resume ao Popular¹⁵.

Situações em campo sugerem que, a princípio, várias pessoas negam diferença entre os sexos, mas buscam instituir a diferença a partir de ações ou discursos, de maneira consciente, inconsciente ou não-consciente. De uma forma ou de outra, estão comunicando alguma coisa (Goffman, 2005).

Foi sugerida, a partir da leitura de Toffano (2007) que existe uma *história*, uma narrativa sobre a constituição de um corpo de instrumentistas que chega até os dias de hoje, perpassando por instituições de ensino, noções de público e privado, prestígio musical, preço dos instrumentos. Posteriormente, em minha pesquisa, tive contato com o pensamento de Judith Butler (2003), e

¹⁴ Ainda mais se pensarmos sobre aceitação do papel social perante a sociedade. Será que uma mulher cantora tem o mesmo retorno financeiro que uma mulher que toca bombardino? Aceitação social conta?

¹⁵ Isso não significa dizer que o Erudito não será levado em consideração. Será, mas com menos profundidade e esforço investigativo.

pude entender essa *história* como uma *genealogia*, aos moldes de Nietzsche e Foucault. As instituições tiveram importância fundamental na construção da divisão sexual dos instrumentos.

Em várias situações serão citados, durante o texto, termos como *interdito*, *dificuldades impostas ao/pelo gênero*, *limitações*, ou até mesmo *proibição*, e outros próximos. Esses termos são categorias que ainda não satisfazem totalmente a ideia que busco transmitir. Talvez seja por uma falta de conceitos do autor, ou talvez pelas minhas lacunas sobre estudos de gênero que geram abordagens falhas. Esse é um ponto de minha abordagem auto-crítica. Continuando essa abordagem, persisto sempre com a pergunta: até que ponto a hegemonia masculina é efetivamente uma hegemonia e não uma posição reforçada pelo olhar masculino do pesquisador?

Trajano (2004) traz uma distinção sobre os tipos de instrumento. Após analisar uma orquestra do Rio de Janeiro e constatar que dos 98 músicos da orquestra 15 eram mulheres “assim distribuídas: uma trompista, uma clarinetista, uma harpista, três violoncelistas e nove violinistas. Predominam entre elas os instrumentos de cordas (Trajano, 2004:44). Algumas palavras adiante: “sugerimos que tal distribuição resulta em parte de valores sócio-culturais que classificam os instrumentos em dois grandes tipos: a) aqueles [...] que não retiram a condição feminina da mulher que o executa e b) aqueles [...] que “masculinizam” a mulher.” (2004:44). A essa questão eu pergunto apenas “será?”. Retornarei à essa questão mais a frente, baseada na argumentação de J. Butler (2003) aplicada ao contexto musical.

Em um primeiro momento, fiz entrevistas estruturadas. Mas após as primeiras tentativas e após orientações, passei a utilizar entrevistas semi-estruturadas: poucas perguntas pré-estabelecidas, outras feitas no momento, baseado com o que a pessoa me falava. Outras metodologias de investigação foram recorrer ao banco de dados da Escola – que foi um pouco frustrante – e observação participante. Também retornarei à esse assunto mais à frente.

Por fim, como já exposto acima. O aspecto central da pesquisa persistiu sem nenhuma alteração: diferenças na distribuição sexual dos instrumentos musicais no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília

(CEP/EMB). Outras questões secundárias sofreram alterações. Os próximos capítulos buscarão investigar um pouco mais as dinâmicas de gênero dentro da Escola.

Capítulo 2: Gênero, Música e a Divisão Sexual dos Instrumentos

A breve discussão apresentada no capítulo anterior introduz e contextualiza, cria um pano de fundo, situando a leitora e o leitor para melhor entender algumas condições em campo. Foi deixado para este capítulo descrever as dinâmicas sociais, expor dados, e problematizar as situações onde clivagens de gênero foram percebidas. Sendo assim, este capítulo se debruçará sobre tais aspectos: contribuições dos estudos de gênero estarão presentes; situações conflituosas que podem expor um pouco do funcionamento estrutural da gramática do gênero; trechos de entrevistas serão aqui escritas para demonstrar um pouco do olhar nativo e do pesquisador sobre questões de gênero e música.

O primeiro passo é demonstrar aos leitor e leitoras quais foram os referenciais acerca da temática de Gênero que utilizei para a construção de minha argumentação. Tais referências formam um corpo teórico-analítico cujas situações serão analisadas a partir delas. Trago, assim, uma multiplicidade de vozes para formular o entendimento sobre gênero que norteia essa pesquisa.

2.1. Pinceladas grossas em uma pequena tela: introdução ao gênero, e música

Este tópico abordará questões relativas ao tema gênero e música. Faz-se, aqui, uma exposição de quais texto utilizei, cuja temática gênero foi transportada para um mundo que pouco se escreve sobre: a música. É nesse sentido que afirmo que tal problemática – intersecção entre Gênero e Música - é pouco trabalhada no Brasil. Há pouca bibliografia disponível em português tratando diretamente sobre este assunto.

Meu primeiro contato com Gênero, que criou um corpo de referências teóricas, veio a partir de uma matéria de graduação, ministrada pela professora Tânia Mara no primeiro semestre de 2016: Teorias da Socialização. Um dos textos abordados, que inicia a reflexão sobre gênero é “*Diga-me: o que significa gênero?*” de Marie-Victoire Louis, 2006.

Este texto mapeia alguns significados dos usos da palavra *gênero*, com foco nas pesquisas de Ciências Sociais e no campo político, demonstrando que não existe um consenso para tal termo. *Gênero*, é assim, um conceito em disputa. Marie-Victoire Louis, ao longo do texto *Diga-me: o que significa gênero?* – que é dividido por pontos numerados - demonstra a diversidade dos conceitos da palavra *gênero* que se deparou ao longo de sua trajetória estudando questões de gênero.

Separei alguns pontos que julgo ser mais relevantes para a exposição que pretendo desenvolver nessa investigação. Os significados descritos abaixo são mais próximos dos quais eu absorvi e parti como pressuposto para as análises que serão escritas aqui. De acordo com esta autora:

“**I.** Li que, para alguns/mas, *gênero* era um conceito, e, para outros/as, era instrumental, uma abordagem, uma base, um catalisador, um componente, uma categoria de análise, uma condição, uma dimensão, um domínio, uma estratégia, uma epistemologia, uma ideologia, uma linguagem, um mecanismo, uma noção, uma ferramenta analítica, um paradigma, uma perspectiva, uma problemática em questão, um revelador, um papel, um sistema, uma temática, uma variável, um vetor de valor...” (2006:711)

“**IV.** Li ser preciso pensar o *gênero*. Aceitar premissas de uma influência do pertencimento ao *gênero* sobre a visão de mundo. [...] Era preciso incorporar as lentes de *gênero*. [...] Li que o *gênero* obriga a repensar as categorias e esquemas de análise; que as relações de *gênero* perpassam todos os campos; que as problemáticas de gênero se sucedem, se sobrepõem, se cruzam e se confrontam; [...] que representações de *gênero* participam da criação das realidades sociais e econômicas. [...]” (2006:713)

“**VII.** Li ter sido a história compreendida pelo gênero; que toda mudança histórica é acompanhada por uma adaptação do *gênero*; que o *gênero* propõe uma releitura sexuada dos eventos e fenômenos históricos; que a história das mulheres conduziu à história dos *gêneros* [...]” (2006:714)

XI. Li ser o *gênero* a diferença entre sexos construída social e culturalmente. O *gênero* é o caráter cultural das relações entre os sexos...

XIV. Li que a palavra *gênero* era polimorfa; que há interrogações sobre a validade da palavra *gênero*; que os estudos de *gênero* são atravessados

por debates, controvérsias e polêmicas; que há distintas concepções sobre a noção de *gênero*; [...] que o gênero só pode ser compreendido na diversidade de suas utilizações [...]” (2006:715-716)

Ao final de seu texto, a autora demonstra seu mal-estar em relação ao emprego desta palavra. Para ela, “O *gênero* não é um conceito, estando esse termo preso na significação – mínima – de uma ‘elaboração inteligível e operacional de um campo teórico definido’” (2006:720). Além disso, sua crítica vai no sentido de que a palavra *gênero*, muitas vezes tem deixado de lado questões essenciais da historicidade desse tema: “o patriarcado, a dominação masculina, as relações de dominação entre os sexos, a [crítica da] igualdade entre homens e mulheres” (2006: 721-722).

O texto desta autora se encerra argumentando que “a palavra *gênero* pode, então, ser empregada para justificar e legitimar a ausência de toda relação de dominação, de todo sistema de dominação, de todo pensamento sobre a dominação, de toda dominação. E, portanto, de todo poder” (2006: 722).

Depois de conhecer vários entendimentos possíveis sobre gênero, me apoiiei na leitura da coletânea *A Mulher, a Cultura e a Sociedade* (Rosaldo, Lamphere; 1979) para tentar entender quais características da organização social permitiram a produção e reprodução de uma ordem sexual desigual – pergunta, esta, elaborada pelas organizadoras no prefácio. Ainda no prefácio deste livro, as autoras tecem uma argumentação que poderá sugerir outros entendimentos para a distribuição sexual dos instrumentos. Estou me referindo ao plano biológico dos corpos.

De acordo com as autoras, é inegável que a biologia traz diferenciações fisiológicas que terão impacto profundo no social. Biólogos conseguem comprovar estatisticamente que homens, em geral, possuem mais força física que mulheres; entretanto, são incapazes de dar qualquer tipo de explicação do motivo do atributo *força* ser mais importante socialmente do que outras características. Sendo assim:

“as atividades e os sentimentos humanos não são diretamente organizados pela biologia, mas sim, pela interação das tendências biológicas com as várias expectativas culturais específicas, esquemas e símbolos que coordenam nossas ações, permitindo assim nossa sobrevivência. A implicação de tal argumento, para a compreensão dos papéis sexuais humanos, é que diferenças biológicas entre os sexos necessariamente podem não ter implicações sociais e comportamentais. O que é ser homem ou o que é ser mulher dependerá das interpretações biológicas associadas a cada modo cultural de vida” (1979:22).

Trazendo esse argumento para a análise do contexto da educação musical formal, é perceptível que na concepção de vários nativos, as diferenças biológicas instauram ordens diferenciadas de adesões aos instrumentos. Se imagina que pelas mulheres terem menos força que homens, elas estejam mais propensas a tocar instrumentos leves, enquanto eles estejam mais “capacitados”, aptos, a tocar instrumentos mais pesados.

As autoras também lançam mão de um argumento hipotético sobre a primazia de reconhecimento social das atividades masculinas em relação às atividades femininas. Tal primazia, iniciada por nossos ancestrais – de acordo com elas – de algum modo “[...] continuam a originar e a propagar uma ordem social dominada pelo homem [...]” (1979:24). Dessa forma as autoras indagam sobre como práticas de dominação perduraram ao longo do tempo.

Trago essa pequena ideia das autoras para pensar as relações históricas que são construídas no passado, que no presente são reproduzidas. É assim que se torna possível um endimento histórico, até mesmo genealógico¹⁶ da relação entre música e gênero. Esta relação é abordada por Jaci Toffano (2007) em sua pesquisa sobre a história de como as mulheres se relacionaram com o piano no contexto brasileiro (muito influenciado por tendências europeias) desde o século XVIII até os anos 1960. A genealogia da mulher com o piano está relacionada à introdução do piano, pela burguesia do século XVIII, no contexto doméstico vinculado à educação feminina.

¹⁶ O conceito de genealogia utilizado aqui não é o de referência antropológica, e sim histórica. Isso é, de uma história sobre as instituições. Tal termo não surge em Toffano (2007) – que é a próxima citação. Surge a partir das leituras de Butler (2003), que é muito influenciada por Foucault e Nietzsche.

Resumidamente, para a autora, as mulheres começaram a tocar piano pois era um instrumento associado ao espaço privado/doméstico. Aos poucos com o surgimento de instituições de ensino surgiram também cursos que aceitavam mulheres, como Canto e Piano. Em alguns casos, as aulas para as mulheres eram realizadas em outro prédio, alugado ou construído de maneira improvisada, para acomodar somente as alunas (ainda no século XIX).

A autora também apresenta outras contribuições que serão fundamentais para o entendimento da distribuição sexual dos instrumentos. Para ela “o sistema de gênero de cada sociedade prescreve uma divisão de papéis e de responsabilidades para homens e mulheres e aloca-os segundo 'atributos de sexo'”¹⁷ (Toffano, 2007: 26). Mas nem todas as pessoas se conformam com os papéis e categorias socialmente atribuídas. Toffano, ainda explica tal situação:

“A violação das fronteiras preestabelecidas pelas normas sociais implica uma transgressão para as quais o sistema social tem suas sanções. Mas ultrapassar as ‘fronteiras’, no mercado de trabalho, é muito mais difícil. Falta às mulheres o aparato do treinamento adequado ao exercício de outras atividades que não aquelas para as quais foram treinadas. Ou seja, a desigualdade de oportunidades permeia as estruturas familiares, educacionais e profissionais, que, por sua vez, estão estruturadas sob uma ótica de assimetria de poder entre os sexos.” (2007:26)

Toda essa argumentação de Toffano lembra o que uma professora da EMB me relatou durante uma entrevista. De acordo com ela, “o lugar para instrumentista mulher é sim mais difícil [...]”¹⁸ Além disto, há outras situações observadas em campo que tipificam essa questão do papel social, mercado de trabalho e divisão.

Isadora, meu amor, que também é estudante da EMB, me contou sobre uma mulher que é aluna de baixo, na Escola, e que relatou um fato, por Facebook, ocorrido no começo do ano. De acordo com sua postagem pública:

¹⁷ Essa situação, digo, a divisão sexual dos instrumentos na EMB prescreve muito bem as alocações segundo os *atributos de sexo*. Isso é, muito facilmente se percebe que alguma parte dos nativos explicam as diferenças a partir de capacidades físicas dos corpos (tamanho, força, fôlego). Entretanto, com relação aos diferentes papéis sociais atribuídos: são atributos menos percebidos nas falas/entrevistas; mais percebidos nas interações. Retornarei a isso mais adiante.

¹⁸ Explicarei melhor tal posicionamento mais a frente.

“hoje um professor da EMB me falou que não podia ser regente e mulher. Que era para eu desistir. Que eu deveria estudar só composição mesmo por que regência era para homens. Sobre isso, uma declaração: não passarão. Vai ter mulher regendo, vai ter mulher compondo, vai ter mulher contrabaixista sim. Vai ter mulher onde ela quiser”.

Toffano ainda faz outra observação, que cai como uma luva depois dessa descrição, após descrever o caso de Chiquinha Gonzaga e entender ela como uma mulher transgressora. À época “Chiquinha compôs, o que caracteriza mais uma transgressão: a mulher podia interpretar, mas não criar” (2007: 158). Hoje, muitos anos após Chiquinha transgressora, que papel social a contrabaixista está transgredindo? Será que hoje mulher pode compor, mas não pode reger? Será que reger é um papel social que só pode ser ocupado por aqueles que podem estar em posição de comandar, isso é, homens (do ponto de vista do professor)? E em que medida os direitos feministas reivindicados - aplicados ao mundo da música, mas não somente à essa esfera - pela Contrabaixista são entendidos como válidos por outras pessoas dentro do contexto da EMB?¹⁹

Por fim, creio que devo trazer a luz entendimentos sobre como a diferenciação a partir do sexo assenta comportamentos e ações, desejos e intenções. Me refiro aqui aos processos de socialização. Não necessariamente irei me aprofundar nesse assunto, mas partir de alguns pressupostos retirados do texto de Swain (1984), para chegar aos aspectos finais do entendimento sobre gênero que proponho aqui.

Swain propõe desnaturalizar o natural sobre o entendimento dos corpos e seus gêneros. Isso significa dizer que “a importância de se pensar os processos de diferenciação está na desnaturalização da evidência”(1984:2), isso é, tirar as diferenças sexuais do plano natural/biológico e passar para o plano da construção social. A autora também propõe entender que “O feminino, portanto, não é um gênero imposto a corpos [...]; o gênero feminino cria [...]

¹⁹ “Por que Bach e Schumann em vez de Ana Magdalena e Clara? Por que Wolfgang em vez de Maria Anna, e assim por diante? Teria algo a ver com a subordinação própria da relação homem-mulher?” (Toffano, 2007: 158). Há uma nota de rodapé sobre essa parte do texto: “Bach e Schumann foram compositores alemães cujas esposas – Anna Magdalena e Clara, respectivamente – eram também compositoras. Maria Anna, ou Nannerl, era irmã de Mozart. Quando crianças, ambos assombravam a todos pela genialidade”.

corpos adequados às limitações de gênero” (1984:5). Creio que tais entendimentos instauram aspectos na socialização das pessoas. Isso é, condicionamentos sociais aos corpos que instauram regimes de verdade sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, naturalizando, substancializando tal status de gênero.

Não é um entendimento de gênero como naturalização ou substância inata atribuída aos corpos que se pretende defender aqui. O pensamento de Judith Butler (2003) sobre essa questão norteia bem mais o caminho pelo qual quero conduzir essa argumentação.

Muito dos entendimentos sobre os papéis de gênero giram em torno de repetições de um pensamento/comportamento social das categorias de gênero; isto é, são padrões mais ou menos fixos²⁰ de comportamento que devem ser entendidos, repetidos, reencenados por todos do grupo, a partir de uma clivagem de sexo binária que instaura um conjunto de significados estabelecidos socialmente. É nesse sentido que a leitura de Butler (2003), afirmando que gênero é uma *performatividade*, amarra as pontas soltas do gênero para minha análise.

Antes de entender gênero como uma substância - mais ou menos naturalizada - gênero é um feito, onde suas expressões são tidas como resultados (2003:48), a partir de práticas construídas por lógicas de poder. Aprofundando no argumento, Butler nos explica que

“Atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na *superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (2003:194).

²⁰ Entendendo que existem diferentes expectativas em torno do comportamento das pessoas a se basear pelo grupo social ela se encontra; além de reconhecer que atualmente as concepções em torno de gênero se multiplicaram, mas há fortes repressões em relação a todo grupo sociologicamente minoritário. Ainda mais se se levar em consideração os “Estilos da carne” (Butler, 2003)

Desta forma, o entendimento que Butler propõe é de que gênero é uma fabricação do social, inscrita sobre a superfície dos corpos através de efeitos de verdade sobre um discurso de identidade (2003:195), cuja reencenação evidencia papéis sociais e dá forma ritualizada de sua legitimidade (2003:200).

Resumidamente, o que gostaria de deixar explícito, a partir da exposição acima, é que meu entendimento sobre gênero gira em torno de (sem qualquer ordem de importância, todas são igualmente constitutivas): A) relações de poder que constroem o patriarcado, a hegemonia masculina, relações de dominações entre os sexos. Tal conceito traz um cunho política, desde sua formação, e torna indissociável pensar *gênero* separado de *poder*. E por ser relação de poder, instaura um ordenamento no simbólico e no imaginário; B) elaborações sociais a partir do entendimento sobre o biológico, principalmente em nossa sociedade ocidental, que limita a atuação do feminino à papéis subordinados aos masculinos, seja em contextos domésticos, seja em contextos de mercado de trabalho, seja nas dinâmicas sociais; e C) performatividades. O gênero, antes de ser natural, é um ato performativo que instaura uma diferença a partir de (re)encenações de formas legitimadas²¹ que “a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob forma de uma crença” (Butler; 2003:200).

Outro fator, que não foi levado em consideração até o momento – mas que é necessário uma pequena explicação sobre – é que se separa a sexualidade do gênero nessa exposição. Entendo que sexualidade é diferente de gênero, por mais que possa haver aproximações entre os dois. Entretanto a questão da orientação sexual não será aprofundada aqui. O motivo desse aspecto se deu a partir das interações sociais observadas e vividas, que não tinham objetivo de perceber questões da sexualidade em relação ao fazer musical. Dessa forma, por mais que em algum momento foi percebido

²¹ Quanto a tais formas legitimadas, há toda uma imensa discussão sobre quem não se conforma com esses papéis sociais, na qual não aprofundarei nessa pesquisa. Entretanto, parto do pressuposto de que as reivindicações, tanto teóricas quanto militantes, dos movimentos Feministas, LGBTTTI e Queer contra o patriarcado, heteronormatividade, instaura outras dinâmicas de poder e busca respeito, além de legitimar performances, que não às instauradas a partir da partilha binária dos sexos. Desta forma, considero importante a superação da lógica binária de partilha do gênero: que é limitante e opressora para aqueles que não negam tais pressupostos. Entretanto, em meu campo não pude acessar espaços de negação da lógica binária (essa é uma das falhas da pesquisa); em vários aspectos a EMB é uma instituição conformista com a ordem de gênero hegemônica)

brincadeiras por parte de homens próximos a mim sugerindo a presença de homossexuais nos cursos de Flauta Transversal e Canto Erudito, essa questão não será aprofundada.

Por outro lado, faz sentido perguntar onde fica a música dentro de toda essa problemática? Conforme expus no exemplo da contrabaixista anteriormente, creio que o mundo musical não instaura diferentes problemáticas vinculadas ao gênero. Isso é, as questões relacionadas com gênero não são reelaboradas de uma nova forma social a ponto de instaurarem uma realidade *sui generis* dentro do universo musical; A EMB, por fazer parte de um contexto mais amplo de relações sociais generificadas, reproduz boa parte, se não todas, das problemáticas desse universo social mais amplo da qual faz parte. Isso é, em outras palavras, a ideia da Lei de Parsons, onde todo subsistema social é comandado pelo sistema na qual faz parte.

Por fim, quando falo em homens e mulheres neste texto, faço referência ao sexo e gênero socialmente atribuídos, baseado numa heteronormatividade, além de entender que gênero é o meio discursivo e cultural pelo qual o “sexo natural é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura” (Butler, 2003: 25). Isso não significa que eu concorde com tais categorias binárias, mas que a elaboração da diferença genital cria papéis de gênero, que se refletem em várias áreas da vida. A música não escapa dessas elaborações sociais.

A teoria sobre performance pode ajudar a dar um entendimento fundamental entre a divisão sexual dos instrumentos. Se é verdade, como sugere Pinto (2001:234) que os instrumentos musicais são extensões dos corpos de quem toca; o ato de tocar é um ato performativo que diz respeito à como as pessoas comunicam seu gênero. Antes de aproximar, grosseiramente, as noções dos atributos dos corpos e dos instrumentos, a performatividade comunica atributos de gênero das pessoas. Isso é, a partir da performatividade de gênero, aquele que toca, comunica seus próprio “estilo da carne” (Butler, 2003).

Por mais que haja uma estrutura de lógica binária e de hegemonia masculina, a performance de gênero, aliada ao papel social no mundo da

música, pode tanto instaurar situações que aceitam e reproduzem a ordem de gênero, quanto reelaborações sociais da mesma ordem em diferentes níveis do sistema.

Encerrada a exposição sobre gênero, creio ser importante progredir na investigação. Assim o próximo passo a ser dado para investigar a distribuição sexual dos instrumentos é observar de maneira macro as estatísticas dentro da EMB. O próximo tópico trata sobre os dados numéricos que revelam certas proporções. O intuito dessa exposição é problematizar tais números, para depois adentrar nas descrições e análises de situações entre os nativos.

2.2. Os cursos: estatísticas e proporções no universo EMB

De uma mirada mais geral, um dado coletado sobre os números de professores, alunos e funcionários colocou em cheque um ponto de vista inicial. Imaginava, a partir das leituras sobre gênero que atribuem subordinação feminina ao masculino a partir de lógica do patriarcado, que proporcionalmente as mulheres seriam minoria no universo da EMB. Esse ponto de vista era reforçado pela discrepância numérica que observava quando era aluno do noturno e assistia as aulas teóricas do popular: sempre houve mais homens ao meu redor.

Entretanto, solicitei à direção da Escola e a SEDF ter acesso ao banco de dados da EMB. O requerimento se encontra em anexo. E os dados obtidos foram um tanto quanto frustrantes, mas tive que trabalhar com o que tinha, não com o que queria. A informatização dos dados é um tanto quanto precária na Escola: o programa que sistematiza os dados é desatualizado cujo layout tem estética do milênio passado, não consegue cruzar variáveis, não tem divisão por semestre, muitos dados eram faltantes²². A SEDF não pode me ajudar em nenhum momento. Lá não havia nenhum dado disponível sobre a EMB.

Mesmo assim, basicamente, o que foi coletado diz respeito a quantidade de alunos, professores e funcionários, dividido em masculino e feminino (tabela

²² Por exemplo, no segundo semestre de 2016, havia 20 alunos sem indicação de sexo no banco de dados. Creio que não era por autodeterminação das pessoas que negam a partilha binária dos sexos; mas sim por alguma falha em relação ao preenchimento do sistema informatizado, visto que era necessário apresentar documentos que comprovassem o nome e sexo das pessoas matriculadas.

1); e a quantidade de alunos e professores dos cursos de Arranjo, Violino, Violoncelo, Guitarra, Flauta Transversal, Canto Erudito, Canto Popular, Piano Erudito e Piano Popular, sem divisão entre masculino e feminino (tabela 2). Ambas tabelas fazem referência ao segundo semestre de 2016.

Tabela 1

	TOTAL	MASCULINO	FEMININO
Alunos	2.787	1.626	1.161
Professores	218	112	106
Funcionários	14	05	09

Tabela 2

Curso	Professores	Total		Alunos
		Básico	Técnico	
				FIC
Arranjo	05	--	31	--
Violino	17	193	29	37
Violoncelo	08	98	12	86
Guitarra	06	82	34	--
Flauta Transversal	09	63	25	--
Canto Erudito	07	67	33	--
Canto Popular	03	27	10	--
Piano Erudito	15	125	31	--
Piano Popular	09	54	12	02

Descobrir que a proporção entre homens e mulheres é muito próxima uma da outra mudou minha perspectiva sobre a distribuição sexual dentro da

EMB. Dos 2787 alunos, 1626 são homens (58%), 1161 são mulheres (42%); dos 218 professores 112 são homens (51%), 106 são mulheres (49%); dos 14 funcionários 05 são homens (36%), 09 mulheres (64%); estes dados não fazem referência ao terceirizados.

Minha visão inicial era baseada em que o universo musical - de acordo com a observação e vivência enquanto estudante da área de música popular na EMB - era predominantemente masculino. Entretanto esses dados relativizaram minhas percepções. A presença feminina, ao contrário de ser uma exceção em instrumentos que normalmente não se observa mulheres tocando, se torna uma regularidade em um sistema mais amplo. Não significa que mulheres não toquem guitarra, bateria, contrabaixo acústico, ou qualquer outro instrumento cujo som ou corpo do instrumento está relacionado a características de “atitude”, “estilo”, “muito pesado”, “muito grande”, “som agressivo”, “força ou fôlego”, etc; mas que a presença feminina exista em menor número para alguns instrumentos, e em maior número para outros, superando até mesmo a quantidade de homens (caso do Canto Erudito e Flauta Transversal do técnico).

Essas situações – de exaltação e reconhecimento das características (socialmente atribuídas) masculinas como algo bom a ser valorizado em detrimento da femininas (que são rebaixadas, inferiorizadas) – demonstra que nossa sociedade – ou pelo menos no contexto da EMB – valoriza (em certos níveis) comportamentos, gestos, signos masculinos em detrimento dos femininos tais aspectos; são situações que tratam de modo diferenciado homens e mulheres pelo mesmo acontecimento.

Em outras palavras, isso é reconhecer que nas dinâmicas de interação social mulheres se tornam mais atraentes, *estilosas*, ou *diferentonas* quando performam algum aspecto do gênero masculino. Essa distinção em relação à performance da mulher que toca guitarra, por exemplo, vem acompanhada de adjetivo(s) que atribui(em) qualidades a ela – que a categoria mulher, por si só,

não carrega. Não é uma mulher que toca guitarra; é uma mulher *estilosa* que toca guitarra²³.

De qualquer forma, retornaremos agora para a questão da proporção numérica dos cursos para dar continuidade ao texto. No resultado da prova para ingresso aos cursos técnicos de 2/2016, por ordem alfabética dos cursos, a distribuição sexual por instrumento foi²⁴: Canto Erudito (18 Feminino, 14 Masculino); Canto Popular (8 F, 2 M); Clarineta (1 F, 4 M); Contrabaixo (1 F; 4 M); Contrabaixo elétrico (1 F, 20 M); Fagote (1 F; 3 M); Flauta doce (3 F; 2 M); Flauta Transversal (17 F, 7 M); Guitarra (1 F, 33M); Harpa (1 F, 2 M); Oboé (6 F, 2 M) Piano Erudito (F 11, 20 M); Piano Popular (5 F, 7 M); Saxofone (2 F, 13 M); Trombone (2 F, 7 M); Trompa (1 F, 4M); Viola Caipira (1 F, 8 M); Viola Clássica (1 F, 1 M); Violão Popular (1 F, 21 M); Violino (13 F, 15 M); Violoncelo (5 F, 7 M).

É importante ressaltar que tais resultado são dos cursos técnicos. Isso significa que instaura uma nova variável e altera a relação dos alunos com o curso. Quero dizer, o curso Técnico, como já expus no capítulo anterior, traz uma outra variável ao ensino musical: além de ser um curso onde se aprofunda mais ainda o conhecimento do instrumento, é um curso profissionalizante, que é pensado (pelo menos em teoria) como um curso para preparar a pessoa para encarar a especialização e maestria exigida pelo mercado de trabalho. Ora, nem todos estão preocupados em aprofundar os estudos dessa forma. Muitos colegas também transitam entre vários cursos de instrumentos do Básico, sem querer ir para o Técnico; o Técnico não é um fim necessário, apenas é mais uma alternativa dos caminhos que as pessoas podem trilhar dentro da Escola.

Quando se observa estatisticamente homens estão mais inseridos no curso Técnico que mulheres. Essa pesquisa não responde o motivo desta questão, mas leva a problematizar alguns aspectos dessa realidade. Será que,

²³ Lembro que todas essas afirmações são baseadas em minha percepção enquanto homem. Trazê-las aqui é tanto uma tentativa tanto de distanciamento quanto de crítica à minha condição masculina.

²⁴ Listarei apenas os cursos técnicos que existem homens e mulheres inscritos. Alguns cursos só existem homens inscritos. Tais dados também informam a quantidade total de inscritos, idade dos inscritos, e pontuação na prova prática. Nenhum curso técnico ou FIC tem apenas mulheres. Disponibilizarei a relação na íntegra ao final.

como a professora de Violoncelo expôs em entrevista²⁵, a percepção dessa diferença sobre inserção no mercado de trabalho (seja consciente ou inconsciente) afeta diretamente nas adesões baseadas em gênero ao curso técnico? A exposição presente no terceiro capítulo desdobrará essa percepção.

Continuando, Toffano (2007) aponta para aproximações entre o piano e ambiente doméstico que permitiu a criação de um ambiente propício para as mulheres aprenderem a dedilhar alguma coisa sob o instrumento. Da mesma forma ela sugere que o canto também era um papel social aplicado à música, baseado na educação burguesa, onde a mulher era incentivada à cantar. Situações semelhantes para finalidades diferentes à época do Brasil império. Não aprofundarei nisto, dessa forma sugiro a leitura de Toffano. De alguma maneira, pela cristalização dessas formas institucionalizadas talvez até hoje colhamos os frutos dessa divisão sexual dos aprendizados e finalidades dos instrumentos.

Os cursos com maior tentativa²⁶ de adesões femininas, a partir do resultado das provas do técnico do segundo semestre de 2016 são: Canto Erudito (18 Feminino, 14 Masculino); Canto Popular (8 F, 2 M); Flauta doce (3 F; 2 M); Flauta Transversal (17 F, 7 M); Harpa (1 F, 2 M); Oboé (6 F, 2 M) Piano Erudito (F 11, 20 M); Piano Popular (5 F, 7 M); Viola Clássica (1 F, 1 M); Violino (13 F, 15 M); Violoncelo (5 F, 7 M)²⁷. Eu considero essa amostragem incrível do ponto de vista do material teórico e a observação de uma professora que lancei mão. Toffano fala sobre a inserção do piano e do canto em nossa sociedade e em instituições de ensino; a professora de Violoncelo da dificuldade da instrumentista no mundo da música popular; e por fim o artigo de Coelho *et alia* (2014) intitulado “Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas: *uma pesquisa sobre o lugar do feminino nas corporações musicais*”. Antes de aprofundar neste artigo, argumento que outros contextos, muito

²⁵ “[...] no frigar dos ovos eu acho que o lugar para instrumentista mulher é sim mais difícil, e instrumentista mulher na música popular é muito mais difícil”

²⁶ Falo tentativa e não ingresso pois nem todas as mulheres que se inscreveram alcançaram nota mínima ou compareceram ao local para fazer a prova. Creio ser importante, mesmo assim inseri-las nessas reflexões pois evidenciam algum tipo de desejo a partir do ato de inscrição. Os motivos para o não comparecimento e diferenças dos resultados em relação aos homens já são material suficiente para outra dissertação.

²⁷ A taxa mínima de amostragem para organização desses dados é de 3 pessoas, 1 ser mulher, isso é 33%, representado pela Harpa. Trompa (1F, 4M), por exemplo, já apresentaria uma porcentagem muito baixa: de 5 pessoas, 1 mulher, que representa 20%.

diferentes da EMB, apresentam situações das relações de gênero muito semelhantes com que encontrei em campo. Infelizmente há uma grande lacuna em relação a bibliografia disponível e de fácil acesso a este tema.

O texto de Coelho *et alia* (2014) fala sobre a questão da inserção das mulheres em um ambiente de instituição musical. Neste artigo, foi-se pesquisado instituições musicais na região de Campos das Vertentes, Minas Gerais, buscando investigar determinações de gênero, visando reconhecer como se dá a participação de musicistas em bandas e orquestras da região. Para as autoras, as instituições musicais, assim como a própria sociedade, são frutos do imaginário radical (Castoriadis, 1982; 1987-1992 apud Coelho *et alia*, 2014). O imaginário radical sugere

“atuação, nas decisões e autorreferências das musicistas, de significações imaginárias sociais, que, em tese, as levam a ver as corporações musicais não apenas como instituições fechadas em si mesmas, perenes, acabadas, rígidas, sagradas, predominantemente masculinas, mas também como lugar de [contínuo de] criação do novo, de questionamento das formas instituídas, de quebra de tradições, de rompimento de repetições.

[Entretanto] Ao reprimirem sua imaginação radical, elas se tornam presas da repetição, cessam de se questionarem, esquecem que criaram suas próprias leis, atuam segundo uma estrutura rígida, fabricando músicos heterônimos, também rígidos e incapazes de deliberarem por meio de atividade coletiva, reflexiva [...]” (Coelho *et alia*, 2014:109)

Não parto do pressuposto de que esse imaginário radical é o mesmo para todos os nativos da EMB. Antes de ser uma hegemonia sociológica, é um ambiente dinâmico²⁸ onde conflitos emergem pelas diferentes formas de interação social existente dentro dessa aldeia e que podem produzir mudanças locais. Dessa forma, creio que se reproduza na EMB várias situações que

²⁸ É nesse sentido que a elaboração dos dados e a própria escrita do texto leva em consideração muitos aspectos descritos por Leach (1996) onde: o equilíbrio é instável; deve-se estudar a sociedade levando em consideração o momento histórico; pessoas nutrem ideias contraditórias sobre o sistema; não há, necessariamente, o pressuposto de unidade; há expressões ritualizadas que comunicam modelos “como se”, além destas expressões comunicarem vários aspectos de interação e oposição. Trajano (2004) expressa muito bem uma das possíveis expressões ritualizadas do universo musical; a apresentação da orquestra da EMB é apenas uma das expressões ritualizadas. Outras expressões poderiam ser: apresentações de bandas, bancas de provas práticas, provas de solfejo, assembleias, conselhos, formaturas, e o própria ato de assistir as apresentações.

ocorrem em outras instituições musicais, e que, por sua vez, ocorrem na sociedade de maneira geral, ao mesmo tempo que instaura outras situações dadas às peculiaridades estruturais. A adesão aos instrumentos, de certa forma, também está relacionada ao imaginário radical das pessoas, mas não somente, como já referido.

Sendo assim, o próprio título do artigo, que é um trecho de uma fala nativa, “sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas [...]” (2014: 117), também é uma realidade percebida, tanto estatisticamente quanto em falas²⁹ no contexto da Escola.

Outra percepção que tive em campo, é em relação às subdivisões baseadas em gênero dentro dos cursos. É possível pensar que existam cursos que concentrem outras divisões de gênero que não a binária. Alguns cursos têm “fama”, de terem majoritariamente homens homossexuais compondo o corpo discente.

Os turnos (matutino, vespertino e noturno) também organizam a distribuição de maneira diferenciada. Alguns cursos possuem um turno com maior participação feminina, outro com participação mais ou menos equilibrada, e um outro com maior participação masculina. O turno da noite, em específico, concentra o menor número de mulheres e é o que traz maior desconforto e insegurança. Como percebido em campo, algumas mulheres que fazem o curso noturno só estão nele pois não podem em nenhum outro horário. A entrevista com a aluna de canto (A.C.) popular ilustra tal situação:

“Caio: Mas digamos, se ele [seu professor atual] tivesse disponibilidade [de dar aula] em todos os turnos, e você também [tivesse disponibilidade], [assistir aulas no] noturno seria uma opção ou nem tanto?”

²⁹ Após ser indagado em entrevista sobre a distribuição por sexo de seus alunos, o professor de violino relata: “Não, tem diferença! São mulheres. A grande maioria são mulheres.”

A professora de violoncelo também aponta para a proporção de *cellistas* em contextos de orquestras: [...] se eu olhar hoje quantos homens tem na orquestra sinfônica em violoncelo eu acho que é quase a mesma quantidade [...].

Uma estudante de canto popular expõe a realidade das práticas de conjunto do popular: “Na prática de conjunto nunca toquei com mulheres. Essa é minha quarta prática de conjunto e não tem. Já cantei, já tive outra cantora, mas instrumentista não.”

Outro professor de prática de conjunto, após ser questionado sobre qual instrumento tem maior adesão feminina nas turmas de prática de conjunto que ele ministra, responde: “de prática de conjunto seria a voz.”

A.C.: Nem tanto. Como eu canto, surgiu um convite para cantar na quinta e eu não pude aceitar naquele momento, então já é uma desvantagem. Segundo por que sair daqui as 23 horas, voltar pra casa sozinha; a gente que é mulher a gente se sente um pouco mais vulnerável, né? Então assim, por exemplo. Sempre que eu tô indo pra casa eu escondo meu celular, coloco no silencioso. Eu sempre verifico se a porta está trancada, quando entro no carro olho para todos os lados. Então, por esses motivos eu preferiria estudar no diurno. De manhã ou de tarde, não sei.”

Tanto as dependências da escola quanto o lado de fora dela é mal iluminado; furtos e roubos são frequentes; transporte público pouco eficiente (já que algumas aulas terminam 23h e boa parte das linhas de ônibus para de circular as 23h). O curso noturno apresenta alguns atributos que dificultam a permanência e inserção de alguns alunos e alunas. Essas dificuldades são variáveis com pesos distintos a depender do gênero da pessoa.

Essa mesma cantora também expôs uma situação em que torna possível problematizar as estatísticas, isso é, o que representa ser uma mulher entre quatro homens numa prática de conjunto? O que representa ser uma mulher entre nove homens dentro de uma turma de teoria?

“A.C.:Por exemplo, a mulher tem que pensar muito bem quando vai ser expressar. Por exemplo, estamos aqui conversando, você está me entrevistando. Se eu fosse um homem eu não precisaria me preocupar com a forma que eu vou conversar com você; se eu vou rir de uma coisa que você vai falar; se... como eu posso te explicar isso? Não que eu fique pensando. Eu não me importo muito, entende? Só que eu sempre tenho problemas com isso. Eu não fico cuidando do que eu vou falar, sobre o que eu vou rir. O fato de ser mulher faz com que você seja mal interpretada as vezes. Se eu fosse homem, em algumas situações, eu poderia demonstrar o que estou sentindo de uma forma mais... sem me preocupar. Poxa, eu achei *super* engraçado o que você falou. Cara, eu ri pra caramba, falar “nossa, você é *super* bem humorado”, “adoro seu bom humor”. Tudo bem que homem não falaria assim, né? “Eu adoro seu bom humor”... Mas você entende o que eu estou te falando? Isso é uma coisa que me incomoda pra caramba, mesmo. Por que você... É difícil você mudar seu jeito de se expressar com um ser humano por que ele é homem ou mulher, entende? Eu sou uma pessoa muito carismática, gosto muito de falar tocando nas pessoas, eu adoro elogiar as coisas que eu gosto, sabe? Eu achei bonito seu cabelo eu vou elogiar, sinto prazer em fazer isso. Mas eu não posso

fazer isso com qualquer pessoa. Então eu acabei até me tornando uma pessoa mais reservada por conta disso. Eu já ouvi várias vezes de algumas pessoas, de alguns rapazes que conviveram comigo, principalmente nessa vivência de cantar, tem muito menino que toca, aí fala que “ah, achava você metida”. Já ouvi “mas você é muito reservada, a gente ficava até com medo de falar com você”, e eu ouço isso e me dá vontade de rir. E eu entendo que eles me veem assim pois eu me coloco numa posição de ficar na minha. Vai sempre para o lado de “ela tá me dando mole”, não para “ela gostou de conversar comigo por que eu sou inteligente”, não. É “por que eu sou homem, ela tá me dando mole”. Essa é uma situação foda de ser mulher. Bem chato.

C: Saquei. Entendi. E por exemplo, na sua turma de teoria?

A.C.: [Risos] eu sou a única menina, né?

C: pois é. Assim... Eu já tive mais colegas em turma, sabe? [..] Você se incomoda com essa situação?

A.C.: de??

C: Tipo, [...] você se incomoda com todos da sala serem homens?

A.C.: na verdade, não é que eu me incomode. No início eu ficava um pouco constrangida. Mas eu não me incomodo não, sinceramente. Eu me incomodaria se, assim, alguém ficasse me olhando de uma forma “estranho ter uma menina na sala”, mas não, sinceramente não é incomodo. No primeiro dia foi um pouco desconcertante, mas depois foi tranquilo. [...]

É interessante notar como a aluna de canto elabora, de maneira pessoal, sua experiência sobre as vivências de ser mulher em vários contextos onde a maioria dos integrantes do grupo é homem. Essa situação, antes de ser um fato que a incomode, conscientemente e a todo momento, é uma realidade que instaura mudanças concretas em seu comportamento que se reflete na maneira em que ela se relaciona com os outros. É nesse sentido que a proporção numérica afeta diretamente a maneira como os indivíduos se relacionam. Algumas situações que descreverei no próximo tópico poderiam não ter acontecido, ou então ocorrido de outra maneira se houvesse maior equidade entre a proporção de homens e mulheres por curso.

Creio dizer que, além da (des)proporção numérica, há um segundo nível instaurado por tal fato - um nível que de certo modo é velado, não diretamente perceptível - que possibilita o acontecimento de várias situações machistas, homofóbicas, sexistas. Me refiro ao nível simbólico.

Será que, de algum modo, tanto homens quanto mulheres e seus instrumentos, trazem consigo inscrições identitárias e corpóreas que a partir da repetição ritual de frequentar aulas teóricas, práticas, ensaios e apresentações, instauram uma realidade simbólica comunicativa em algum sentido? É pela presença física que são fundadas legitimações de falas, atos, ações que refletem uma hegemonia? Isso é, simbolicamente, o fato de existirem proporcionalmente mais homens tocando guitarra e mais mulheres tocando flauta transversal se deva ao fato de tais locais se tornarem um espaço legitimado de inserção de homens guitarristas e mulheres flautistas? Isso não quer dizer que não haja mulheres tocando guitarra, ou homens tocando flauta; mas sim que tais indivíduos instauram, pela simples presença, outras formas de interação social, outras intencionalidades de fala, e outros adjetivos para “validar” a presença da pessoa no espaço.

Como sempre ouço em campo: “ela toca guitarra. Ela é bem *estilosa*, *diferentona*”; “ele toca flauta transversal. *Será que ele é?*”³⁰. Essas formas de qualificar a presença do outro por meio de adjetivos é uma maneira de atribuir qualidades para validar a presença de pessoas que, a princípio, não deveriam estar ali. A mulher *estilosa* se destaca; não por que ela é guitarrista, mas sim por ser mulher em um espaço predominantemente masculino. Dessa forma, aspectos femininos não são o suficiente para validar a inserção de mulheres em ambientes masculinistas. Para os homens, é preciso elencar qualidades e adjetivos que se aproximam do universo masculino para tornar inteligível a existência de mulheres guitarristas, por exemplo.

Retornando à última situação descrita pela Aluna de Canto, tal situação (ter uma ou duas mulheres presentes) também pode ser entendida de um outro ponto de vista: da interação masculina; homens interagindo entre si. Houveram

³⁰ Na verdade, o curso que mais ouço falar, nos corredores da Escola, sobre homens homossexuais é o canto erudito. Trouxe esse exemplo acima para manter a comparação entre flauta e guitarra. Entretanto, várias vezes presenciei piadas de colegas homens sugerindo outros colega homem a mudar de instrumento e ir para a flauta.

muitas situações em que a presença feminina em um contexto onde havia, majoritariamente, homens geraram comentários, ações de sentido duvidoso, incerto, ambíguo, sexista, discriminatórios e muitos outros. De modo superficial, descreverei um³¹ acontecimento em campo que ficou em uma espécie de “limbo” analítico, isso é, não saber como interpretar/analisar. Deixarei este limbo analítico para introduzir o próximo tópico que busca evidenciar situações onde a desproporção gerou dados relevantes ao estudo.

2.3. Análises de diferentes situações (descrições e entrevistas) procurando, cada uma, focalizar um aspecto diferente.

Como assinalei anteriormente, introduzirei este tópico descrevendo uma situação cuja análise não me foi satisfatória. O intuito deste é trazer outros dados, que não os estatísticos, para compor a interpretação sobre o tema.

Durante uma aula do curso de Harmonia, ocorrido durante o CIVEBRA, o professor comenta: “O acorde bVII7 é tipo travesti. Parece mais não é”. Ele estava se referindo ao acorde dominante (maior com sétima menor) que não tem função dominante (prepara para repousar no primeiro grau da escala). Isso é, parece ter uma função, mas não tem.

Pensei sobre função social da travesti; pensei em *passividade/atividade* no ato sexual enquanto metáfora para o mundo musical; li Judith Butler que cita Newton, descrevendo *travesti* como:

“Em sua expressão mais complexa, [o travesti] é uma dupla inversão no que diz que a ‘aparência é uma ilusão’. O travesti [...] diz: ‘minha aparência externa é feminina, mas minha essência interna [o corpo] é masculina’. Ao mesmo tempo, simboliza a inversão oposta: ‘minha aparência externa [meu corpo, meu gênero] é masculina, mas minha essência ‘interna’ [meu eu] é feminina” (Newton, 1972: 103, apud Butler, 2003: 195-196).

Nenhuma tentativa de elaboração foi me satisfatória.

Fiquei com algumas perguntas na cabeça sobre a pertinência de se apresentar certas descrições e minhas análises sobre elas. Será que tais

³¹ É uma escolha. Toda escolha pressupõe uma exclusão. Vários outros acontecimentos também ficam nesse “limbo”. A escolha deste é apenas para exemplificar.

situações dizem respeito à problemática que proponho investigar? Ou será somente situações ocorridas em campo que trazem a problemática de gênero desvinculada aos instrumentos musicais? Será que minha pouca capacidade de propor um entendimento sobre tais situações reflete uma escolha (consciente ou inconsciente) de alocação de esforço intelectual? Talvez falha; talvez incapacidade; talvez visão masculina do pesquisador. A questão é: começo a organizar melhor algumas situações no próximo subtópico com a finalidade de propor uma interpretação razoável sobre alguns dos ocorridos. Foi uma escolha consciente selecionar dois casos ocorridos com professores e alunos da guitarra. Isso se deve por eu ser nativo, assim me sinto mais à vontade para falar desse grupo; além de que tais situações, dentro desse contexto, foram captadas com mais riqueza de detalhes do que outras situações.

2.3.1 Descrição de acontecimentos: dois casos da guitarra

Por ser aluno de guitarra, estou totalmente inserido nas dinâmicas do curso: workshops e shows que as pessoas divulgavam; músicas, solos, *chordmelody*³², estudos específicos a serem “tirados”; instrumentos e equipamentos de alto prestígio; além de participar das redes virtuais de Facebook e Whatsapp. É justamente em relação à esse último grupo virtual que ocorreu uma situação rica das problemáticas de gênero.

Se me recordo bem, foi no meu segundo semestre da EMB que os professores resolveram criar um grupo de Whatsapp para o básico da guitarra. Isso deve ter sido no segundo semestre de 2015. Logo de início muitos alunos elogiaram a criação do grupo e uma das primeiras mensagens de um professor era: “vamos tomar cuidado com o que postam aqui, têm meninas no grupo”. O objetivo inicial sempre foi informes gerais criando facilidades para a comunicação entre professores, alunos e pais de alunos.

Entretanto, sempre houve situações onde se dava bom dia, boa noite, mandava-se mensagem as onze da noite, além de brincadeiras entre colegas. Algumas dessas mensagens geravam reclamações por parte de alguns

³² *Chordmelody* é a forma de apresentar uma música (melodia e acompanhamento realizado simultaneamente pelo instrumentista) relativa aos instrumentos de cordas, como baixo elétrico, guitarra e violão.

professores. Lembro uma situação em que ouvi, nos corredores da Escola, o Professor 1 reclamar: “Porra, vei. A gente faz o grupo e a galera fica mandando boa noite às três da manhã. Aí eu acordo pensando que é alguma coisa importante e é só galera dando boa noite. Ai é foda, viu?”.

A participação feminina sempre foi rara, ou eu nunca pude ver participações maiores delas no grupo. As mensagens sempre giravam entorno de perguntas querendo saber se determinado professor tinha ido, se haveria aula, ou sobre senha do email.

O curso de guitarra possui um e-mail com vários arquivos disponíveis para estudos: *Songbooks*³³, partituras, mapeamentos³⁴, livros teóricos e de exercícios, ementas, *play alongs*³⁵, etc. A maioria dos arquivos da caixa de entrada são enviados pelos professores. A senha desse email era liberada para qualquer aluno da guitarra. Mas começaram a ter alguns problemas relacionados à tentativas de *login* suspeitas³⁶, em que a senha foi mudada e o acesso ao email se tornou restrito. Depois disto os professores começaram a sugerir que os alunos entrassem somente mais uma vez e baixassem todo o conteúdo disponível.

Com o passar do tempo, começou-se a serem postados com mais frequência mensagens vendendo equipamentos e vídeos dos próprios integrantes do grupo tocando. Não me lembro, novamente, de observar participações femininas em nenhum desses casos (vendendo ou postando um vídeo tocando). Houve até mesmo uma situação em que um professor mandou um vídeo próprio; noutra ocasião até mesmo foi mandado uma foto com o número de um candidato à vereador; convites para shows e workshops também eram comuns.

A última coisa que foi mandada, antes do grupo ser fechado, foi uma foto de uma mulher nua, com um desenho de um capô de fusca sobre sua vagina. Quem enviou foi T.K, às 19:11. A próxima mensagem também foi dele as

³³ Livros temáticos que contem partituras. Por exemplo: *songbook* de música brasileira, *songbook* de determinada banda.

³⁴ Cada instrumento tem sua própria disposição de notas. Mapeamentos são esquemas para estudar as posições utilizadas a fim de tocar determinadas notas.

³⁵ Faixas gravadas onde os instrumentistas podem tocar melodia de determinada música, acompanhar e improvisar. Dessa forma, permite-se um instrumentista tocar sozinho.

³⁶ Uma tentativa de *login* bloqueada de origem da Suíça

19:20, pedindo desculpas, alegando que foi um amigo mexendo em seu celular.

J.D.: Sei, seu amigo...

T.K.: é sério, vc *ta* fazendo piada com a pessoa errada. MIL
DESCULPAS GALERA

Pastor, J.V., L.V., Roni apenas riram. T.K. continuou pedindo perdão:
“constrangedor”

Pastor: acontece KKKKKK relaxa cara

Lucas: Mas ficou bom esse *paint* aí. Tá perdoado.

Às 19:47 o primeiro professor responde:

Professor 1: cara, vocês tão louco?! Têm mulheres no grupo, criança, pai de aluno.

T.K. pede desculpas novamente, fala que está ciente das complicações.
Professor 1 e J.D. falam em dar suspensão.

Professor 1: Tenta apagar isso aí

J.D.: Não dá pra apagar.

Pastor: é, não dá para apagar.

Professor 1: se for pra fazer *zuêra* montem um grupo só de vocês. E o mesmo para compra/venda de equipamento

Pastor: porra o cara mandou errado. Pediu perdão... *shita hapens*

J.D.: total irresponsabilidade

T.K.: Estou ciente de tudo isso é mais uma vez peço perdão à todos vocês às mulheres e pais e crianças e todos!

Professor 2: Pessoal, *aki* é o *prof* [...] falando. Vamos tomar muito cuidado. Esse grupo é somente para informes sobre procedimentos do curso de guitarra. Temos pais de família e crianças.

T.K.: mas, não fiz isso. Aconteceu aqui, veio do meu e por isso estou saindo para evitar maiores constrangimentos. PERDÃO. Me PERDOEM! PERDÃO!

Jails: Estou saindo do grupo e meu filho *tb*. Professores reportem a mim no privado.

Pastor: J.D. é professor?

G.M.: KKKKKKKK veey KKK

Professor 2: Não. É aluno

Pastor: E pedindo suspensão do outro aluno. J.D., fica de olho no DOU [Diário Oficial da União, talvez?]. Em breve sai um edital pra *emb*.

Pastor sai do grupo

Professor 3: acredito que o melhor a se fazer é acabar com o grupo.

Professor 1: galera, vamos ter q fechar o grupo.

G.M.: Puts, Valeu galera

Começaram a excluir as pessoas do grupo.

Todo esse diálogo ocorreu entre 19:11 até 20:29

A última mensagem foi de Professor 2:

“Caros *país* e aluno em nome da escola de música de Brasília gostaríamos de nos desculpar pelo *MSN* inadequada de um aluno. Infelizmente não temos como controlar o que é enviado ao grupo é *nos* professores de guitarra do cep EMB decidimos fechar o grupo para não termos mais constrangimentos. Estamos à disposição muito obrigado”

Depois desse acontecimento perguntei pessoalmente para meu professor à época o que ele tinha achado da situação. Ele me contou que foi certo ter encerrado o grupo. Disse que o grupo há muito tempo já não tinha mais sentido por que as pessoas ficavam postando vídeos, fotos de vereador, vendendo coisas. O ponto final foi terem postado a foto de uma mulher nua.

Disse ainda que se os alunos quisessem ter um grupo só de putaria, que eles montassem o deles.

Algumas considerações são necessárias sobre essa descrição. Faz-se necessário, antes de tudo, perceber quais posições foram tomadas, por quem foram tomadas, durante a situação; é necessário localizar a diferença estrutural de cada posição. Primeiramente, era um grupo em um contexto escolar, onde papéis sociais estavam prescritos e que deveriam respeitar a hierarquia de posições entre alunos e alunas, professores, e pais de alunos. Cada uma dessas categorias pressupõe comportamentos e ações adequadas. Por mais que haja vínculos afetivos que superam, no cotidiano, as fronteiras entre aluno e professor, o grupo de *Whatsapp* reforçava posições estruturais e enfatizava a presença de “outros”: “vamos tomar cuidado com o que postam aqui, têm meninas no grupo”; “[...]Têm mulheres no grupo, criança, pai de aluno.”. Resumidamente, os grupos que estavam interagindo eram: professores; alunos; alunas; crianças; e pais de alunos.

A clivagem de gênero, nessa situação é evidente, tanto pela baixa proporção numérica das alunas, quanto pelo alerta dado pelo professor. Ambos os fatos, instauram lógicas na gramática interacional que resultam em formas reguladoras, conscientes e inconscientes, de se lidar com a diferença. É muito provável que existam outros fatos que também dizem respeito a formas esperadas de se comportar quando há “outros” no mesmo espaço.

Durante praticamente toda a existência desse grupo, a interação era basicamente entre homens com algum nível de amizade. Dessa forma, em muitos momentos a hierarquia se diluía, onde professores, alunos (e talvez pais de alunos) interagiam sem acionar maiores diferenças em relação a local de fala, autoridade, formalidade do discurso. Entretanto toda interação social era mediada pelo pressuposto de que existiam crianças e mulheres no grupo, que enfatizavam certas restrições de conduta e - que por outro lado – tornavam invisíveis a existência de crianças e mulheres como integrantes ativos do grupo. Entendo que, tanto a categoria *criança*, quanto *mulher*, denotam a falta de algum atributo socialmente designado para legitimar a total inserção dessas pessoas nesse ambiente de interação social predominantemente masculino.

É dessa maneira que é possível entender que o emissores e receptores principais da conversa eram homens – onde a participação mulheres e crianças eram invisibilizadas: homens interagindo entre si, mediados pela existência - no mesmo espaço de interação - de “outros”. A existência de “outros” não aptos totalmente à interação social masculina instaurou restrições implícitas em relação ao que deveria ou não ser postado. Quebrada alguma dessas restrições, laços afetivos foram deixados de lado para surgirem escancaradamente papéis institucionais.

As categorias que instauram a diferença³⁷ não eram constantemente acionadas. Só o foram quando houve alguma tensão estrutural que perturbou a ordem situacional. Os motivos deste fato não serão aprofundados aqui. Me limito a sugerir que a baixa participação das crianças e mulheres - além de todo imaginário social de falta/carência que é atribuído a tais pessoas³⁸ - instaurava lógicas gramaticais em que certos assuntos, certas formas de se comunicar, certas atitudes não deveriam ser expressas. Se o fossem, perturbações ao sistema ocorreriam, como de fato ocorreram.

A perturbação limite, que de fato encerrou o grupo, foi a postagem de um aluno cuja mensagem era a foto de uma mulher nua. Uma regra implícita foi quebrada, independente da intencionalidade de T.K.. A partir da deflagração dessa situação, houve outros reordenamentos dentro do grupo dos alunos. Somente em relação aos que se pronunciaram: houve os que apenas riram; os que entenderam como uma brincadeira de mau gosto perdoável; e os que entenderam como uma brincadeira de mau gosto imperdoável. Isso reflete diferentes posicionamentos estruturais dos alunos em relação àquela mensagem nesse contexto determinado. É complicado perceber à fundo a intencionalidade e opiniões desses atores sociais a fundo. Muitos poucos elementos foram dados para isso. Porém é possível perceber as oposições.

A maior oposição entre alunos, que carrega também um conteúdo simbólico, foi a partir do confronto de Pastor com J.D.:

³⁷ “aki é o prof [...] falando”

³⁸ A ideia “sexo frágil” e de segundo sexo, de Simone de Beauvoir, além de sua crítica à Aristóteles para quem “a fêmea é fêmea em virtude de certa carência de qualidades” (Beauvoir, 1980 [1949] *Apud* Coelho *et alia* (2014:110). O senso comum de que crianças um dia serão adultos, portanto ainda não apresentam todas as características e capacidades de um.

“Professor 1 e J.D. [aluno] falam em dar suspensão.

[...]

Pastor: porra o cara mandou errado. Pediu perdão... *shita hapens*

J.D.: total irresponsabilidade

[...]

Pastor: J.D. é professor?

[...]

Professor 2: Não. É aluno

Pastor: E pedindo suspensão do outro aluno. J.D., fica de olho no DOU. Em breve sai um edital pra *emb*.

Pastor sai do grupo”

É possível inferir, a partir desse trecho selecionado, que talvez Pastor entendesse que os alunos deveriam ficar do lado dos alunos, e somente os professores poderiam pedir maiores sanções à T.K.. Isso reflete um entendimento muito rígido dos papéis sociais ali acionados por parte de Pastor. Acho curioso, talvez relevante, o nome Pastor. A EMB possui um grande número de estudantes que estão vinculados, de algum modo, a igrejas protestantes.

Houve, também, oposições entre professores e alunos; e oposições veladas entre pais de alunos e alunos: “Jails: Estou saindo do grupo e meu filho *tb*. Professores reportem a mim no privado.”; e afirmação de pais de alunos em relação ao papel social conferido aos professores. Entretanto, localizar o papel social conferido às alunas seja uma prepotência ou inocência de minha parte.

Como havia falado anteriormente, muito de minha exposição é baseada em um olhar masculinizado. Isso enviesa minha análise, de certo modo, e também pode subordinar o entendimento do feminino à uma ótica masculina. Por esses motivos não me aventuro em esboçar uma análise sobre o papel social feminino durante essa situação. Busco aqui entender, por meio da literatura, situações que subordinam o papel feminino ao masculino, onde

muitas vezes há interdições, desincentivos a participação delas em muitas situações de hegemonia masculina.

Mas é também por essa ótica masculina que posso afirmar ser possível o seguinte entendimento sobre as alunas presentes em tal situação: o canal de comunicação não pressupunha a participação direta feminina. Antes das alunas mulheres serem aceitas com e terem a mesma inserção dos alunos homens, elas são entendidas: como *delicadas*, que por isso precisam de maior cuidado em relação ao que é falado; cuja sexualidade não pode ser tão explícita quando a dos homens, e por isso não participam das mesmas redes de troca de pornografia em redes virtuais; além de várias outras (des)qualificações que entram numa lógica de opressão, muito explorada pela produção feminista, fazendo com que homens, consciente ou inconscientemente, tratem mulheres como inferiores, incapazes, não aptas a total inserção nos ambientes de hegemonia masculina. O curso de guitarra, esse grupo da guitarra é um exemplo.

Outra ocasião relevante ocorreu durante o CIVEBRA. Particpei de um curso específico para guitarristas, ministrado por um guitarrista, com auxílio de um baixista. Ambos professores da Escola. Havia duas turmas, uma de 8 da manhã e uma às 10. A divisão elaborada pelo professor foi de separar por nível dos participantes. A primeira turma mais básica, a segunda mais avançada. No primeiro dia essa divisão não foi respeitada tanto por desconhecimento de tal divisão quanto por dúvida sobre o próprio conhecimento que alguns alunos tinham de si mesmo.

Durante o início da aula, que por sinal estava muito cheia (sala de aula que comportava por volta de 15 alunos, de acordo com o professor, 32 apareceram), o professor baixista comentou: “Como as mulheres gostam de guitarra, né? Na turma anterior teve uma mulher; nessa tem duas”. A turma riu. Não pude ver a reação das mulheres para esse tipo de comentário, já que elas se encontravam sentadas atrás de mim. Ainda ouvi comentários do tipo: “pois é, guitarra... um instrumento tão delicado”.

A minha noção de “bruto”, antagônico à “delicado”, é das guitarras do rock, com distorção e acompanhando de letras e ritmos mais “pesados”. Tanto

que existe o termo *Rock Pesado*, e não *Jazz Pesado*. Em minhas concepções iniciais, eu achava que o Rock e seus instrumentos seriam mais masculinizados que o Jazz. Mas essa relação não existe no cotidiano da EMB. Nesse sentido, o termo “pesado” não é entendido como um atributo feminino, e as características físicas dos instrumentos também são entendidas como atributos que podem ter referência com as características física aquele indivíduo que toca determinado instrumento³⁹.

Defendo o ponto de vista acima pela experiência vivida em campo. É muito comum situações em que, ao apresentar meu tema de pesquisa (divisão sexual dos instrumentos na EMB), depois de perguntar “quantas mulheres tocam flauta transversal? E quantas tocam guitarra?” para colegas da Escola, uma das primeiras coisas a serem perguntadas é: “nossa! Mas é por conta do tamanho (as vezes peso) dos instrumentos, né?”. Outro tipo de associação é à psique dos indivíduos. Percebo essa diferença de associações a partir do que sugere Goffman (2011): são indivíduos atuando e querendo evidenciar certos aspectos de seu entendimento sobre a questão, tentando ora ser mais conhecedores do assunto; ora tratando com um espanto amigável apresentando suas impressões primeiras; ora as duas, ou um espectro intermediário entre elas; ou a partir de qualquer outra forma possível de lidar nessa interação social que não se enquadra nesses dois extremos aqui escritos.

Neste momento é preciso fazer um parêntese no texto. Antes de dar prosseguimento na análise, creio ser importante aprofundar mais um pouco na teoria, para assim voltarmos mais capazes de como proponho entender tal situação.

O pensamento de Goffman é expresso em termos de estratégias traçadas pelos indivíduos para melhor lidarem em situações de grupo, transmitindo informações, por meio de vários canais de comunicação, daquilo que quer transmitir para os outros. Em outras palavras é certo pensar que em geral “quando uma pessoa chega à presença de outras, existe [...] alguma

³⁹ Instrumentos pequenos para pessoas pequenas, por exemplo. Mas essa relação não é necessária; é, apenas, possível.

razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa transmitir” (2011:13-14).

Tal texto de Goffman irá basear-se no que é chamado de expressões emitidas, que é mais teatral e contextual, de natureza não verbal e não intencional – mas onde há comunicação—do que as expressões dadas/emitidas (que abrange os símbolos verbais e substitutos usadas para veicular informação que o indivíduo quer que os outros saibam estar ligadas a tais símbolos). A interação do indivíduo está muito vinculada ao tipo de ambiente e suas ações que influenciarão a definir a situação que irá se apresentar (me lembra um pouco o exemplo da piscadela de Geertz (1978), mas aplicado ao EU/self/indivíduo). Existe todo um espectro de relações baseadas no cálculo, na consciência (até mesmo na não consciência, que é diferente da inconsciência), na tradição de seu grupo ou posição social. A eficácia da atuação é deixada de lado para dar lugar ao comportamento dos outros como se o indivíduo tivesse transmitido uma determinada impressão.

Dessa forma, Goffman argumenta: “ [...] que quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, terá muitos motivos para procurar controlar a impressão que estes recebem da situação.” (2011:23). Ele também define papel social como

“a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um destes pode ser representado pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas” (2011:23)

Butler (2003), ao responder em que sentidos gênero é um ato, parece evocar em muito uma teoria em que, pelo menos, a linguagem se parece muito com a de Goffman. De acordo com a autora:

“Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma performance repetida. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente: e também é a forma mundana e ritualizada de legitimação” (2003:200)

Butler também discorre sobre como a experiência pode marcar tais atos, fazendo com que, por mais que haja uma estrutura de lógica binária e de

hegemonia masculinista, existam diferentes maneiras dos indivíduos performarem, de maneira singular, gênero em situações sociais. Isso é o que a autora denomina de “estilos da carne”: “esses estilos nunca são plenamente originais, pois os estilos têm uma história, e suas histórias condicionam e limitam suas possibilidades” (2003:198).

Aliando a noção de performance de gênero de Butler ao pensamento de Goffman tem-se que performar gênero é uma ação que comunica informações, do leque de leituras sobre gênero, à plateia dos Outros, onde todos participam da dramaturgia social e dos papéis dados pela lógica heteronormativa.

Butler, nesse mesmo texto, nos fornece reflexões interessantes para pensar o papel das instituições como reguladoras de políticas de naturalização do gênero. As instituições musicais, entendendo sua genealogia, foram determinantes para a criação de espaços masculinos e femininos bem delimitados no passado. Com o passar do tempo, tais divisões nos espaços físicos deixaram de ser tão evidentes, mas deixaram plantadas um universo simbólico que estabelece naturalizações em relação a que tipo de corpo toca determinado tipo de instrumento. É nesse sentido que não podemos deixar de lado certos aspectos históricos e genealógicos dos instrumentos para perceber que cada instrumento possui uma carga histórica: quem foram os/as grandes instrumentistas que são referências no instrumento; quem ajudou e em que condições a popularizar tal instrumento; os espaços de aprendizado; os contextos sociais onde os instrumentos e músicos e musicistas estavam inseridos. Todas essas situações passam pela por um regime disciplinar de performar e sedimentar normas de gênero.

Aliando o pensamento de Coelho *et alia* (2014) ao de Toffano (2007) - exposto anteriormente nesse capítulo - pode-se sugerir como a tradição e instituições atuam por trás das escolhas, em relação ao instrumento musical que irá se tocar. No entanto, a tradição é, ao mesmo tempo, limitante e “facilitadora” no aprendizado de certos instrumentos baseado na diferenciação do sexo.

Encerrado este parêntese teórico, podemos retornar à situação (relembrando que estávamos comentando sobre a situação ocorrida numa situação em sala de aula do curso de Guitarra).

Para entendermos tal acontecimento, precisamos, em primeiro lugar, levar em consideração que todas as pessoas ali presente estavam (de alguma maneira) performando gênero e comunicando tal performatividade. Essa comunicação pode ter acontecido de maneira inconsciente ou não-consciente ou consciente. Inconsciente ou não-consciente quando o fato de duas mulheres presentes geram comentários perante a turma de um professor que percebe a discrepância numérica entre homens e mulheres. Consciente quando o comentário do professor ajudante, que percebe a situação numérica discrepante, quis transmitir um juízo valor ao falar: “Como as mulheres gostam de guitarra, né? Na turma anterior teve uma mulher; nessa tem duas”. A resposta de algum dos alunos também é definida em função de uma característica do instrumento que se passa por uma clivagem de gênero: “pois é, guitarra... um instrumento tão delicado”.

De Boise e Billström (2016) sugerem, a partir do pensamento de Butler (1988) que gênero é performatividade, mas não é apenas performance. Vários outros aspectos devem ser levados em consideração para uma musicologia crítica – que deve levar em consideração tanto música quanto as condições que a música é feita – como: dinâmicas de iniquidade social, acesso à tecnologias e instrumentos; contextos históricos, geopolíticos e culturais, com foco em questões de quem possui mais poder para influenciar o desenvolvimento/aprendizado da música.

O contexto histórico da guitarra é um contexto onde as mulheres tiveram muito pouco crédito (ou nenhum crédito) no desenvolvimento da arte de tocar guitarra: em campo não se percebeu músicas feitas por compositoras que adentram o repertório do ensino de guitarra; as referências musicais muitas poucas vezes citam mulheres guitarristas que influenciam o fazer musical da pessoa. Tais questões não devem ser esquecidas ao se tentar analisar essa situação.

Nesse tipo de interação é essencial notar as atribuições dadas ao instrumento e ao *dever-ser* de instrumentos tocados por mulheres numa ótica masculina. Quando o professor comenta que na turma anterior teve 1 mulher presente, e na turma de 10h havia duas, além de estabelecer uma clivagem numérica, estabelece-se também uma separação simbólica (Nós e As Outras) de poder e participação baseada no gênero. Sua própria afirmação, da maneira que foi elaborada, demonstra essa clivagem: “Como as mulheres gostam de guitarra, né?”. É provável deduzir que em sua concepção, dada sua fala, homens preferiam, mais do que as mulheres, tocar guitarra. A origem de tal constatação, no âmbito pessoal se torna impossível de determinar pela situação. Também é uma hipótese válida sugerir que essa constatação não era somente dele, e sim de vários outros alunos presentes naquele momento. Entretanto, é a partir da outra fala que é possível perceber um aspecto na esfera social (passível a ser analisado): “pois é, guitarra... um instrumento tão delicado”. Delicado, nessa situação, está sendo entendido como um atributo feminino.

De Boise e Billström (2016) entendem gênero como a maneira que as sociedades caracterizam pessoas tendo como base a diferença genital, criando expectativas e moldando as maneiras de tratamento. Entretanto nesse mesmo artigo elas atentam para a categoria mulher, demonstrando seu entendimento não como uma categoria fixa, mas como uma elaboração entre etnicidade, raça, classe e posição social. Dessa forma, a partir da ótica masculina, ser mulher significa alguma coisa gramaticalmente, mas que o fato de existirem mulheres guitarristas forçam a gramática a funcionar de outra maneira: se mulheres são delicadas, e guitarra não é um instrumento delicado, por que há mulheres tocando guitarra? Butler (2003), demonstra que a corporeidade significativa possui três dimensões: “sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero” (p.196). Essas três dimensões devem apresentar atributos específicos para a (re)produção de um “sexo natural” ou “mulher real” dentro da lógica binária heteronormativa.

Das várias correlações possíveis entre delicadeza, guitarra e mulher, pode-se inferir que na visão masculina da situação: 1. As mulheres ali presentes tocam guitarra pois não são delicadas; 2. As mulheres ali presentes

se afastam do feminino imaginado pelos homens; 3. As guitarristas tornam o instrumento delicado. Tais correlações são possíveis, porém como mera especulação e de difícil verificação (não me lembro exatamente quem estava na sala para perguntar o que a pessoa acha).

É complicado inferir uma verdade analítica sobre a situação, tanto pela quantidade de teorias disponíveis para entender gênero, quanto pelas concepções individuais presentes dentro da sala naquele momento, que entenderam e reagiram de formas diferentes. Nesse sentido meu ponto é muito mais uma tentativa tendo como base leituras feministas, partindo de uma estrutura social heteronormativa de supremacia masculina para pensar uma situação específica dentro da EMB (que eu também considero como um espaço de reelaboração de gênero a partir de diferentes performatividades e peculiaridades da Escola/Secretaria de Educação do GDF que facilitam o acesso da comunidade aos cursos de instrumentos).

Dentro dessa minha análise, é preciso levar em consideração minha masculinidade que generifica meu olhar. Por mais que se tente criar um distanciamento analítico, tal distanciamento é mais um esforço pouco eficaz do que uma realidade objetiva de análise de dados.

Há várias e várias outras situações que poderiam ser descritas aqui. Como nativo, praticamente todas as lembranças que tenho podem ser analisadas por um viés de gênero de hegemonia masculina. Isso se reflete muito bem em várias narrativas ouvidas das nativas em campo sobre assédios de certos professores dentro de salas de aulas, tanto práticas quanto teóricas. Os assédios ocorridos em aulas práticas são ainda mais problemáticos por serem aulas - muitas vezes - individuais, em dupla, ou em pequenos grupos que não costumam ultrapassar quatro alunos. Sobre essa questão dos assédios, que reflete toda uma lógica de relações de poder, tanto de cunho de gênero, quanto de hierarquia institucional, é simplesmente indiscutível que somente por ser homem as chances de ser assediado dentro da EMB cai substancialmente.

2.3.2 Conversando com Coelho, nativos e nativas

Este tópico terá dois objetivos: o primeiro, comparar em que medida os enunciados - entendidos aqui como conclusões - propostos por Coelho *et alia* (2014) ocorrem no contexto da EMB. A escolha em debater diretamente com esse texto se dá pela direta relação com o tema central que proponho expor nesse trabalho. Além de que, assim, elabora-se – a partir de uma perspectiva comparada - dados que ultrapassam a barreira de apenas uma instituição musical. Por mais que tal texto não tenha tanto aspectos de validade para a EMB, e tenha exposição um pouco confusa, creio ser importante trazê-lo para meu texto. O motivo dessa exposição é apresentar ao leitor ou leitora duas exposições de dados distintas, contribuindo assim para um debate mais elaborado sobre o tema.

Em segundo lugar, buscar entender se há realidades locais - como a EMB - que não cabem as mesmas conclusões de tal texto. Por mais que sejam dois contextos de instituições musicais, inseridas no sistema social brasileiro, as elaborações locais sobre a divisão sexual dos instrumentos e suas implicações na vida dos nativos não são as mesmas para ambas.

Além disso, os dois objetivos serão permeados pelas informações recebidas em entrevistas. Foram realizadas 6 entrevistas, com: um professor de violino (P. Violino.); uma professora de violoncelo (P. Violoncelo); um professor de prática de conjunto (P.PC); uma aluna de canto popular (A.C.); uma ex aluna de canto popular (ex A. Canto popular); e um ex aluno de piano (ex A. Piano), que estudou tanto erudito como popular.

A primeira conclusão que Coelho *et alia* chega:

“Enunciado 1 – Existe um vínculo forte entre o fazer musical e a família”
(2014:114)

Tal enunciado realmente denota uma realidade percebida pelas entrevistas.

“Como eu tive uma primeira infância muito doentia e era uma criança muita tímida, minha mãe me matriculou pra ver se eu me desenvolvia um pouco mais e um pouco melhor.” (P. Violoncelo)

“E meu pai foi trabalhar no conservatório de música, que era ligado a universidade do Amazonas, mas era uma escola de música livre, que era

mantida pela universidade, que era da prefeitura, mas a prefeitura não quis manter a escola, que passou pra universidade, que hoje virou curso superior. E ai meu pai viu uma oportunidade da gente estudar música. E foi ai que começou minha experiência musical na escola, que foi em 72.” (P. Violino)

“O primeiro contato... Em casa... Em casa com minha mãe. Eu tive incentivo da minha mãe.” (ex A. Piano)

“O meu primeiro contato foi através do meu irmão, que tocava teclado, e eu resolvi estudar também.” (ex A. Canto popular)

Estou tratando este enunciado como uma conclusão de sua pesquisa. Coelho *et alia* (2014) atribui somente à esfera familiar influência no fazer musical. Entretanto, esse não é o único vínculo que influencia o fazer música; outros foram percebidos em meu campo. Outro entrevistado também elencou como ponto de partida outros vínculos que não com a família, e sim amigos que queriam montar uma banda (P.PC). Ele ainda relatou que

“ [...] Até quando eu fui fazer vestibular, eu coloquei para Sociologia na USP, e acabei nem indo; acabei não fazendo o vestibular porque eu achei que não tinha nada a ver. Achei que eu tinha que fazer música e arriscar.

[...]

Meus pais queriam que eu fizesse outra coisa, né. Eles sempre falaram: ah, faz outra coisa; tenha música como segunda profissão, ou como um hobby. Mas eu logo saquei que se eu tivesse a música como segunda opção ela não ia acontecer [...]”

A noção de naturalidade musical também foi evocada pela A.C.. Para ela

“ [...]eu comecei a cantar desde de sempre. Assim, eu nasci e eu não sei quando foi que eu cantei a primeira vez. Mas minha mae sempre me disse que desde que quando eu comecei a falar eu já cantarolava. E eu sempre quis ser cantora. Nunca tive dúvida disso.”

Tanto para o P.PC, quanto para a A.C., a família não teve um vínculo forte para início do fazer musical. É muito provável que situações parecidas tenham ocorrido com muitos outros nativos. É desta forma que o enunciado 1 é verificável no contexto da EMB, porém não é o único. Há muita relação com a

igreja, onde as pessoas começam a tocar por demanda desta instituição, e com os cursos de FIC, que democratizam o acesso à educação musical.

Sendo assim, *igreja*, FICs, e, em algum nível, questões mercadológicas e econômicas (tratado no primeiro capítulo), além da família, influenciam o fazer musical e a escolha do instrumento.

Os enunciados 2, 3 e 4, foram organizados juntos pois dizem respeito a fatos, que para mim são muito próximos entre si. Minha exposição será referente aos três.

“Enunciado 2 – O acesso e a participação nas corporações musicais são diferentes para homens e mulheres (2014:115)

Enunciado 3 – Dentro das corporações, não há e há diferenças entre homens e mulheres (2014: 116)

Enunciado 4 – Existem lugares específicos para as mulheres dentro das corporações” (2014: 117)

A autora escreve que “Quando questionadas se há diferença, nas corporações, entre a posição masculina e a feminina, as mulheres respondem ‘não’. Mas as diferenças de gênero surgem na fala (masculina) [...]” (Coelho *et alia*, 2014: 115)

Quando se compara as respostas dadas por homens e mulheres, percebe-se que muitos mais os homens estão preocupados em construir um discurso de diferença que demarca lugares bem estabelecidos.

“A escolha do instrumento é relativo. Naturalmente uma mulher toca tuba. Aqui tem várias pessoas [mulheres] tocando contra-baixo [acústico], meninas, né. Então... depende muito da situação, do ambiente... [...]

O que você vai fazer com o instrumento independe do seu sexo. Pra mim é indiferente. [...]” (P.Violino)

Após ser perguntado se a capacidade de se expressar era inata, o professor respondeu enfaticamente que não, mas logo depois procurou criar uma diferença:

“A mulher, você sabe que a mulher ela é mais inteligente; e ela é mais preparada pra encarar a vida que os homens. Por que ela tem o dom

de procriar. O homem ele é mais forte em termos de massa, de força; mas a mulher é mais sensível. E a música é sensibilidade. A mulher, isso é cientificamente, a mulher é mais inteligente do que o homem. Muito mais. Por que ela tem que cuidar do bebê, que é um ser humano, ela tem que saber como cuidar de um bebê. A responsabilidade é dela. O homem tem que caçar. Nas sociedades primitivas, principalmente na sociedade indígena, a mulher que toma conta. O homem chegou da caça e da pesca ele vai deitar na rede, e a mulher fica lá. E a mulher ela tem muito mais energia.”

E também foi mais comum, nas entrevistas realizadas, homens associarem as diferenças as características físicas dos corpos. Entretanto, em campo várias mulheres também associavam e tais aproximações, por isso não creio dizer que a localização da diferença a partir do discurso baseado em características físicas seja exclusiva ou majoritária para a fala de homens ou mulheres. Isso não significa dizer que tais discursos não sejam construídos a partir de categorias sexistas de se entender a divisão sexual. Tanto que, nesse sentido, a professora de violoncelo também buscou localizar a diferença em seu discurso:

“ [...] mas eu acho também que a mulher é mais vulnerável pra decisão da família, ainda é. É claro que a sociedade é muito diversa, tem vários tipos de família. Mas a cobrança de gênero é mais forte pra mulher. O homem tem cobranças, mas é diferente, ele tem que dar conta de ganhar o mundo. Se ele cuidar da casa ele vai sofrer preconceito também, se a companheira dele vai pra luta e ele decide ser o dono da casa isso é um horror pra sociedade. Ele tem cobranças e tem que ir atrás mais cedo, tem que ser o macho e a mulher a bonitinha da família. Sabe aquela Pitty, a cantora? Pra ser uma cantora como essa, profissionais da música popular, como diva é mais fácil, mas como instrumentista é muito mais difícil. Lugar é dos homens, mesmo.”

O decorrido até agora foi sobre a construção da diferença a partir do discurso. Dessa forma percebe-se que há uma certa construção social sobre o outro, e em decorrência disso é possível existir algum esquema mental para cada nativo – baseado na observação da distribuição sexual dos instrumentos – que alocam em termos de ser comum tal sexo tocar tal instrumento. Mas esse argumento é falho em vários sentidos, tanto pela falta de evidências etnográficas, quanto pelas várias tendências de pensamento que atuam no

sistema – como por exemplo, pensamentos mais sexistas e por outro lado, mais igualitários ou feministas.

Outro ponto a se discutir é sobre a questão do acesso e participação baseado no sexo. Creio que sobre a questão de acesso e participação para homens e mulheres no contexto da EMB seja menos determinado do que o percebido por Coelho *et alia*. Tanto os dados numéricos da distribuição entre homens e mulheres alunas, professoras e funcionárias relativiza a dura concepção do enunciado. Existem cursos com maior corpo docente e discente feminino, da mesma forma que cursos com maior corpo docente e discente masculino. Entretanto cursos do primeiro caso são menos expressivos numericamente. Da mesma forma que exposto no enunciado anterior, os cursos FIC também auxiliam numa mudança que reflete na distribuição sexual dos alunos na Escola.

A dimensão social estrutura posições sistêmicas de papéis sociais dentro da EMB. A depender do contexto, tais papéis se tornam mais fluidos, de observação menos evidente. Por exemplo, numa interação entre aluno e professor os papéis sociais já são, mais ou menos, pré-estabelecidos. A variável de gênero complexifica as interações por instaurarem outras formas de poder e dominação. Entretanto, numa interação entre alunos, por exemplo, os papéis sociais institucionais são diluídos em boa parte. Será então que os papéis sociais se fecham somente sobre a instituição? Muito provavelmente a resposta é não, pois, como acabei de expor, gênero complexifica as interações sociais.

Parto do pressuposto que a percepção da diferença cria formas específicas de se relacionar com o outro, seja por meio de comportamentos, seja por meio de seleção dos assuntos a serem conversados, seja por meio de evitações, prescrições e várias outras. É dessa forma que a noção de haver e não haver diferenças entre homens e mulheres pode ser problematizada.

Da mesma forma que a noção de que não há diferenças substanciais entre homens e mulheres é percebida no discurso dos nativos, há também várias situações que pelo discurso que localiza a diferença e instaura uma

divisão simbólica. Além do discurso, várias ações e gestos também expõem diferenças, inclusive institucionais.

Quando falo institucionais me refiro aos cursos de adesão mista e feminina. A maioria dos cursos da EMB aceitam tanto homens quanto mulheres, com exceção do coro feminino Cantares. A adesão ao coro Cantares é redigida por meio dos editais, onde as candidatas precisam fazer uma prova para entrar no coro. Esse coro nasceu como um grupo que se institucionalizou como FIC.

Tive uma conversa com Amanda, colega de EMB e de graduação na UNB, sobre significações que a existência desse coral poderia sugerir atualmente. De acordo com ela, houve um coro masculino anteriormente. A perguntei se a existência atual de um coro feminino “não denotaria uma posição bem estabelecida do canto feminino dentro da instituição? *pq* o coro feminino continuou mas o masculino não existe mais?”. A resposta foi breve, mas que trouxe contribuições fundamentais: “não necessariamente... não sei exatamente a história do coro, mas já pensou que pode ser um espaço que as mulheres se sintam mais confortáveis? em que elas possam escolher o repertório, não tenham que passar por situações de assédio pelos caras, que possam criar vínculos de amizades e *tals*?”

Sua resposta trouxe elementos importantíssimos para refletir sobre posições específicas. Será que a existência de um coro feminino não parte de uma reelaboração das interações, entre as próprias mulheres, por criar um ambiente que se sintam mais confortáveis ao invés de ser uma simples imposição de uma estrutura de dominação masculina que determina lugares específicos? Isso é, sabendo lidar com as regras do sistema, alterou-se algum aspecto da estrutura criando um lugar delas para elas. A resposta de Amanda, a meu ver, traz muito mais agência às mulheres que a conclusão de Coelho *et alia*.

Mas mesmo dentro do espaço da EMB, pela interação social são percebidas interdições, prescrições, piadas, comentários, que criam empecilhos, desestímulos, desconfortos, mas não chegam a criar lugares específicos rígidos para onde cada sexo deve ocupar. Como demonstrei

anteriormente, há várias situações que buscam conservar as relações de poder existentes, mas há outras que reelaboram as relações de poder.

Ocupar um lugar, uma posição dentro da estrutura da Escola é também ocupar uma posição de poder e prestígio. É complicado, por exemplo, fazer qualquer argumentação simplista tentando demonstrar se a guitarra ou flauta transversal possui maior prestígio por si só. Há diferentes níveis e situações em que o prestígio, e conseqüentemente, o poder se manifesta.

É dessa forma, a questão de existir lugares específicos é, antes de tudo, uma questão de relação de poder que estrutura a dinâmica dentro da Escola. A partir da hegemonia masculina, pode-se inferir que

“Características biológicas são apontadas, assim, imaginariamente, como determinantes de papéis específicos dentro das corporações: o corpo feminino, concebido implicitamente como mais frágil e leve, é percebido como empecilho ao aprendizado de instrumentos musicais grandes e pesados. Cabem a elas ‘instrumentos delicados, fáceis de serem carregados’, ‘cantos e cordas’, esses últimos conservando toda a polissemia de espaços discretos contidos. Esses pontos são destacados também em conversas informais com musicistas da cidade que, por vezes, demonstram que [elas] internalizaram significações imaginárias que transformam características físicas femininas em limites ao acesso a determinados instrumentos [...]” (Coelho *et alia*, 2014: 117).

Contudo, é importantíssimo dar um outro entendimento a partir dessa argumentação de Coelho *et alia*. Como venho argumentando, antes de ser um lugar específico, uma verdade velada, é um discurso em disputa que hierarquiza dentro do sistema social aqueles que tocam. Antes de inferir como verdade sociológica que boa parte dos nativos apresentam tais ideias sobre as características físicas, há múltiplas posições sobre como as pessoas se organizam em relação ao instrumento. Dessa forma, homens e mulheres tanto têm internalizados perspectivas sexistas em relação aos instrumentos, quanto buscado superar tais perspectivas conservadoras dessa ordem de gênero. Agora, não se pode desconsiderar, nesse tipo de análise, o engajamento das mulheres enquanto luta feminista, de empoderamento, quanto engajamentos das pessoas LGBT, dentro da Escola. Ambos buscam enfrentar a lógica

masculinista que criam interdições, prescrições, dificuldades, desestímulos, mas não chegam, atualmente, a conservar locais específicos e rígidos.

Por fim a última conclusão que Coelho chega:

“Enunciado 5 – Mulheres não ocupam lugar de poder como regência/ou presidência” (2014:118)

Os dados percebidos em campo demonstram que na EMB mulheres ocupam sim lugares de regência e/ou presidência. Na verdade, não é presidência, pelo fato de ser uma Escola, e sim cargos de diretora e coordenadora. Isso é, por mais que que majoritariamente tais cargos (regente, coordenador, diretor) tenham sido ocupados por homens ao longo do tempo, atualmente essa situação tem mudado. A atual direção está sob o cargo de uma mulher; existem várias professoras exercendo cargos de coordenação, além de professoras que são regentes de corais e *Big Bands*. Coelho *et alia* deixa claro que “na região dos Campos das Vertentes há a peculiaridade de uma mulher ocupar posto de regência, o que é exceção” (2014:118). Não posso tratar a EMB da mesma maneira, como expus anteriormente. Antes da participação feminina em cargos de tomada de decisão ser uma exceção, creio que a participação feminina esteja crescendo pela contínua dinâmica social e institucional que instaura mudanças – algumas estruturais, outras não – no ambiente da Escola.

2.4. Juntando as pontas soltas

Devo assumir que a maneira como as ideias foram expostas podem não ter deixado claro o ponto em que quero chegar. É dessa forma que peço a quem estiver lendo um pequeno esforço para me acompanhar mais um pouco na leitura. Esse último tópico é um resumo das ideias sobre as dinâmicas de gênero que influenciam no fazer musical.

Busquei argumentar que é indissociável pensar *gênero* sem *poder*. Isso pressupõe que toda interação social de gênero em algum momento se depara com relações de poder. Tais relações de poder não dizem só respeito a pessoas interagindo, mas também a espaços a serem ocupados, facilidades ou dificuldades no início e permanência em relação a educação musical. Esses

fatos podem se tornar mais complexos quando somados a variável de classe, no sentido de se ter poder aquisitivo a ponto de ter um instrumento em casa. Ainda poderia somar-se a variável de etnia, entretanto outra lacuna desta pesquisa foi não investigar satisfatoriamente como se dá tais situações.

As relações de poder se tornam sugestivas para se pensar a divisão sexual dos instrumentos quando se traz os dados estatísticos, e se tornam explícitas quando se descreve o caso da baixista estudante de regência, da piada do professor sobre travestis, das situações da guitarra, e de algumas entrevistas. Porém, essas situações são apenas uma das facetas na qual o *poder* se manifesta.

De uma maneira mais sistêmica existem elaborações sociais a partir do entendimento sobre o biológico que influenciam a participação e fazer musical das mulheres. É muito comum a aproximação - pelo menos no contexto da EMB - de características corpóreas dos sexos para alocar corpos delicados a instrumentos delicados, ou corpos grandes para instrumentos grandes. Não é essa percepção nativa que tal pesquisa pretende argumentar a favor.

Entende-se, aqui, que antes de uma aproximação simples entre corpos e qualidades, as pessoas que tocam determinados instrumento comunicam sua própria maneira de performar gênero (Butler, 2003). Creio que desta forma é plenamente possível a existência de uma mulher pequena tocar contrabaixo acústico ou um homem grande tocar flauta-transversal sem estarem deixando de ser mais ou menos *mulher* ou mais ou menos *homem*. A utilização de Butler para a construção desta argumentação é para deixar explícito que qualquer *gênero* é um fazer ao invés de uma essência. Também é entendido que a noção de desejo sexual é contida na performance, cujo contrário não é válido. Diferentes modos performar gênero podem apontar para o mesmo desejo sexual. Então quando há piadas, no círculo masculino, que sugerem algum tipo de mudança de instrumento, tais atos de fala deixam subentendidas compreensões comportamentais muito rígidas entre quais são os instrumentos que homens tocam. Isso, em outras palavras, reflete entendimentos normativos acerca do fazer musical.

A essa altura deve-se lembrar da sugestão de Trajano (2004)⁴⁰, dada no capítulo 1. Dessa forma busca-se problematizar a noção das aproximações entre corpos e fazer musical: entende-se que são pessoas performando gênero (Butler, 2003), utilizando instrumentos de maneira comunicativa, muito antes de entender-se que cada instrumento tem uma essência que retira ou não a condição feminina da mulher. Destrincha-se de tal argumentação a percepção da plateia social (Goffman, 2005), sobre a atuação de cada pessoa. A aceitação ou não de atuações não convencionais são problemáticas percebidas a partir das relações sociais.

O comentário do professor baixista sobre mulheres guitarristas pode se inserir nessa aceitação ou não de atuações não convencionais. O fato de existirem poucas mulheres alunas no curso de guitarra antes de traduzir uma questão apenas de *gosto*⁴¹, reflete uma questão sociológica sobre a distribuição sexual dos instrumentos.

Por fim, todos os aspectos levantados anteriormente buscam nos fazer refletir sobre o fazer musical influenciado por questões de gênero. Isso explica as várias outras situações descritas que não necessariamente tratam sobre a distribuição sexual dos instrumentos, mas que tratam diretamente sobre a influência do *gênero* no mundo da música.

Entretanto ainda é preciso reunir os aspectos apresentados nesse capítulo que influenciam na escolha do instrumento musical para uma melhor exposição das ideias. Dessa forma, os entendimentos sobre tais aspectos giram sobre: a questões históricas e genealógicas de cada instrumento, como é possível inferir a partir da leitura de Toffano (2007); a noção de performance de gênero (Butler, 2003) nos ajuda a entender que o ato de tocar um instrumento também é uma maneira de performar gênero. Acerca de tal entendimento, é possível sugerir que existem modos de performar de maior expressão e aceitação em nossa sociedade (lembrando que são existentes concepções sexistas, heteronormativas, e binárias sobre o comportamento dos sexos) que criam e aproximam um dado comportamento a um instrumento musical (o

⁴⁰ “sugerimos que tal distribuição resulta em parte de valores sócio-culturais que classificam os instrumentos em dois grandes tipos: a) aqueles [...] que não retiram a condição feminina da mulher que o executa e b) aqueles [...] que “masculinizam” a mulher.” (2004;44)

⁴¹ “Como as mulheres gostam de guitarra, né?”

exemplo de Toffano, das mulheres pianistas, corrobora com a ideia de uma educação que cria uma performance e alocava mulheres ao piano). Por outro lado, certos turnos não são convidativos para a permanência de certas pessoas na Escola. Também existem influências da família, da igreja e dos amigos no fazer musical. Todas essas três esferas são influenciadas por ideias presentes na sociedade. As vezes não é apenas o turno ou tais esferas que não são convidativas para o início e/ou continuidade do estudo. Até mesmo o corpo docente ou discente pode apresentar várias situações não convidativas para a continuidade dos estudos (como os casos da guitarra, da mulher contrabaixista regente e as proporções numéricas que instauram ordem simbólica), além das situações escancaradas de assédios dentro de sala de aula⁴².

Esses aspectos descritos acima são apenas sobre as argumentações apresentadas nesse capítulo. Isso não significa que o universo de explicações foi esgotado. Na verdade, estou apenas resumindo e concentrando de maneira direta tudo o que foi tratado durante o capítulo 2. Uma compilação final – baseada nos três capítulos dessa monografia - acerca dos pontos que influenciam a divisão sexual dos instrumentos musicais será apresentada na conclusão.

⁴² Vale lembrar que, durante a escrita dessa monografia, foi denunciado um caso de pedofilia dentro da Escola: <http://www.metropoles.com/distrito-federal/transito-df/distrito-federal-transito-df/policia-e-cpi-da-pedofilia-fazem-busca-na-escola-de-musica-de-brasilia> , acessado em 15/06/2017.

Capítulo 3: outras questões

Após longa exposição sobre os aspectos centrais, sobre os caminhos da pesquisa, sobre gênero, descrições e análises de várias problemáticas dentro dos corredores da Escola, este terceiro capítulo buscará retomar alguns pontos já elaborados e aprofundar a discussão em algumas outras situações no âmbito da área do *Popular*. Isso é, em vez de fazer um levantamento geral sobre o universo da EMB, que engloba Popular e Erudito, busco dar enfoque a problemáticas, situações e cenários possíveis ao primeiro, ainda inserindo a temática de gênero. Esse aprofundamento no Popular procura discorrer sobre questões de consumo e mercado musical, e sobre questões relativas aos conjuntos musicais – inicialmente dentro da EMB, mas que é possível estender para outros contextos além da escola.

O primeiro tópico aborda novas possibilidades de reflexão sobre gênero e música somada ao contexto fora da Escola de Música que impacta, de alguma maneira, no ensino musical; tudo isso somada à variável do mercado e consumo musical. Além disso, explica-se melhor sobre o lugar de diva - apresentado no capítulo 2, mas não inteiramente desenvolvido.

Já o segundo tópico correlacionará as matérias de Prática de Conjunto da Escola com a noção de hierarquia de Louis Dumont, e os desdobramentos dessas ideias, no sentido de procurar perceber como se dá a possibilidade de inversão hierárquica dentro desses grupos. Entretanto tais situações não se limitam somente ao espaço dentro da Escola; são percebidos também fora dela. Além disso, como Dumont argumenta não necessariamente a hierarquia traz consigo relações de poder. Porém, como está propondo se relacionar hierarquia com gênero, deve-se lembrar que gênero é inseparável das relações de poder. As práticas musicais, nesse sentido, são indissociáveis ao poder quando se leva em consideração as problemáticas de gênero.

3.1. O mundo generificado da música popular: dentro e fora da EMB; mural da escola do choro; compositoras; divas

Como busquei demonstrar até agora, a música, assim como qualquer outra esfera da sociedade, é marcada por clivagens de gênero. A Escola de Música é apenas uma das instituições musicais que são passíveis de uma análise de gênero. Entretanto, preciso expandir um pouco o horizonte da investigação empírica para pensar o gênero no mundo da música popular. Antes de entender a música popular como um todo, tento fazer mais referência ao o que se tem tocado atualmente em rádios, programas de televisão, e músicas mais acessadas em sites de letras e cifras. Dessa forma esboço uma reflexão para além dos muros da Escola – que não deixa de refletir a realidade da Escola, pois, de alguma maneira, o que é musicalmente consumido têm que ser percebido por aqueles que buscam viver de música popular; para tocar "na noite", essas pessoas têm que montar repertório que, muitas vezes, vai contra seu próprio gosto musical.

Observando alguns dados⁴³, é perceptível que a relação de consumo dos “100 mais tocados; músicas mais acessadas; DVDs e CDs mais vendidos, etc.” expõe algumas regularidades. Nesses dados acessados, é um padrão que as músicas mais consumidas hoje, no Brasil, são dos estilos *Religioso/Gospel*, *Pop Rock*, *Pop* e *Sertanejo*. Não pretendo tecer explicações sobre tais fatos, mas utiliza-los como dados para continuar aproximando a temática *música à gênero*.

Desta forma é imprescindível não trazer à luz da exposição que Música é comunicação, forma de conhecimento (Mulvaney, 1995 apud Marti 1995); que ela é expressiva, mas nada expressa diretamente (A. Schutz, 1976). Dessa forma, cabe perguntar o que a Música comunica? O fazer musical, o consumo de música pressupõe alguma troca de informação entre músico/musicista e ouvintes? Goffman (2005) nesse sentido nos ajuda a entender que toda ação é comunicativa. No entanto os sentidos, as intenções, os atributos no ato de

⁴³ http://abpd.org.br/wp-content/uploads/2015/01/PublicacaoABPD_10_11Final.pdf
<http://abpd.org.br/home/numeros-do-mercado/ano-2014/>
<http://www.pro-musicabr.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Mercado-de-M%C3%BAsica-Global-e-Brasileiro-em-2016-FINAL.pdf>
<https://www.vagalume.com.br/top100/artistas/>
<https://www.cifraclub.com.br/mais-acessadas/>
Todos acessados em 28/05/2017, as 18:29

tocar ou consumir música são um tanto indeterminados; são questões em aberto.

Goffman (2005) diz que, de certo modo, todas as pessoas estão representando papéis sociais que, de alguma maneira, exprimem algum tipo de informação a ser entendida por um Outro. Consumir e tocar música não foge à essa argumentação. Mas se correlacionamos essa argumentação ao fato de que os estilos mais consumidos e tocados são *Sertanejo, Religioso/Gospel, Pop e Pop Rock*, será possível inferir um comportamento de massa que reflete em como as pessoas consomem mercadologicamente o gênero? Ainda mais, será possível inferir que tal consumo pode refletir em aspectos identitários ou ideológicos de grupos sociais? Ou então inferir que certos aspectos normativos de performar gênero criam aproximações – de alguma ordem - com esses estilos musicais de consumo de massa? Dessa forma creio que existam alguns autores que podem ajudar a sugerir um caminho possível entre a correlação de *gênero, consumo musical e fazer musical*.

Um desses autores é Martí (1999), que no artigo “Ser hombre o ser mujer a través de la música”, aborda a questão colocada acima. De acordo com ele, os resultados da pesquisa realizada entre jovens de Barcelona apontam para o “uso da música como estratégia de identidade de gênero” (1999:29), seja como auto representação, seja como forma de categorizar o Outro. Mas além de representar, a

“música, enquanto meio de comunicação, contribui também para a construção social da realidade. A música, dessa forma, também tem algo a ver com sexismo, etnicidade ou classe. Através de nossa prática musical contribuimos com a manutenção das estruturas sexistas da sociedade, contribuimos com a existência da etnicidade e contribuimos também com a diferenciação de classe” (1999:30)⁴⁴

A partir de tal exposição fica explícito que a música também opera num plano simbólico que constrói determinadas realidades sociais. É dessa forma que um pouco mais a frente Martí argumenta que “um concerto é um ato musical, mas de acordo com o contexto pode ser também um ato de afirmação de classe, etnia ou gênero; o mesmo ocorre com as ideias e o mesmo ocorre

⁴⁴ Tradução livre

com os produtos musicais” (1999: 31. Tradução Livre). Tal argumentação é importante pois demonstra o ponto na qual pretendia chegar. Consumir e/ou tocar música é um ato comunicativo e simbólico que reproduz categorias de classe, raça e gênero. Será que pensar sobre o *Sertanejo*, *Religioso/Gospel*, *Pop* e *Pop Rock* como os estilos de maior consumo no Brasil sugere algum tipo de hegemonia de algum tipo de ordem a partir de determinados grupos?

O ponto relevante aqui é sugerir que aspectos musicais que refletem nas interações sociais dos nativos dentro da EMB passam, em algum momento, por aceitação de que tais estilos são os mais consumidos atualmente no Brasil. Dessa forma os nativos, principalmente na área do popular, se quiserem viver de música, muitas vezes terão que abrir mão do seu gosto musical, vestir um chapéu, um cinto de fivela larga e tocar *Sertanejo*, por exemplo. Tal situação, de certo modo, é performar gênero, visto que o vestiário diz muito sobre como homens e mulheres se diferenciam, também, pela vestimenta em determinado grupo. De qualquer forma, o que estou tentando dizer é que, dada a percepção mercadológica por parte dos nativos, é muito provável que haja uma aceitação das exigências de mercado, como uma fórmula, um modo de tocar, vestir, cantar padronizado e específico para ser consumido.

Construindo-se uma realidade social a partir do simbolismo e da comunicabilidade da música, constrói-se também a diferença; a divisão simbólica e real entre o Eu e o Outro. De acordo com Martí (1999) a percepção da diferença é fator básico de qualquer processo identitário. E se há uma clivagem de gênero dentro da música, assim como em várias outras áreas da vida social, é totalmente válido inferir que a construção social da realidade é diferenciada entre os gêneros. Creio que o lugar da *composição* no mundo da música popular evidencie vários aspectos dessa diferença. Mas antes considero necessárias algumas palavras sobre a *composição*.

Schutz (1976) traz importantes ideias para se entender a música como estrutura de relações sociais (a partir das ideias de Halbwachs, um dos primeiros sociólogos preocupados em estudar a música enquanto estrutura social). Lanço mão aqui do argumento de que a experiência musical pode ser vivida, resumidamente, a partir de dois pontos de vista: do leigo e do musicalmente educado. O motivo dessa distinção, creio, se dá devido a uma

habilidade de transformar símbolos visuais em sons (referência à partitura). Isso é, os musicalmente educados “[...] vivem em um mundo exclusivamente preenchido por sons e estão interessados em nada mais que criar ou escutar às combinações de sons” (1976:163. Tradução minha). Entretanto, o ato criativo de composição, continua o autor, é um ato acessado exclusivamente pela sociedade dos músicos. É interessante notar que tais termos (educados ou sociedade) pressupõe a ação social, isso é, aspectos de socialização que treinam músicos para habilidades determinadas de escutar, escrever, organizar sons e símbolos para comunicar ideias musicais.

É claro que Halbwachs (Schutz, 1976) estava muito preocupado com aspectos da música Erudita e de leituras de partituras. No contexto musical Popular brasileiro essas ideias devem ser relativizadas para poderem nos ajudar a entender o fenômeno da composição e do consumo musical. Dessa forma, podemos dar foco à certos aspectos em detrimento de outros, assim não se prejudica em tanto as ideias de Halbwachs, nem distorce a realidade musical brasileira. Sendo assim, pode-se continuar com as noções de que: a vivência musical é diferenciada para leigos e musicalmente educados⁴⁵; a música comunica; e, retornando ao pressuposto de Márti (1999), música constrói/expõe uma realidade social.

Se a música constrói determinada realidade, quem está em posição de compor é alguém que, simbolicamente, tem capacidade e habilidade musical de expor sua visão de mundo para os outros. Isso é, construir uma narrativa própria de mundo. Será que isso não recai novamente sobre o aspecto descrito na situação da contrabaixista regente? Compor é um atributo de poder, passível de dar narrativa a uma visão específica de mundo. Consumir tal tipo de música poderia ser entendido como uma legitimação social de tal ponto de vista?

⁴⁵ Nesse sentido, quando falo musicalmente educados não me refiro somente à educação musical formal. O aprendizado musical, como percebido em campo, pode ser dado em diferentes esferas: amigos, igreja, mestres de cultura popular. O lugar da EMB, principalmente nos cursos de música popular, não é de uma instituição que está preocupada em ensinar. Os alunos já entram na Escola sabendo tocar. A EMB é uma instituição que organiza os conhecimentos adquiridos a partir da estruturação da teoria musical ocidental.

É justamente esse ponto da legitimação social através da música que se pode falar sobre o lugar de *Diva*, ideia apresentada no capítulo 2 que será melhor discorrida aqui. Pela hegemonia masculinista/patriarcal e, levando em consideração a observação antropológica de que é mais fácil categorizar o Outro a partir de estereótipos reducionistas, como nos alerta Márti (1999), um dos papéis reservado às mulheres dentro de um mercado de consumo musical talvez seja o de diva - dentro da lógica sexista que não escapa a nenhuma área da vida social. Antes de argumentar a favor de tal ideia, devo trazer que está não foi uma percepção minha; mas sim de uma nativa, que trouxe elementos muito importantes para a análise. Transcreverei algumas partes da entrevista.

De acordo com sua fala:

Professora de Violoncelo: Por exemplo, aqui na escola, tem bastantes pessoas iniciantes, mas quantas resistiram? Porque na vida delas tem que pagar a conta e às vezes tem que viver de outras coisas e não da música embora elas amem a música e quizeriam até se desenvolverem mais, mas a maioria já tem sua escolha. Quando o cara está no popular pra ele sobreviver de música ele tem que mergulhar mesmo, vender CD, viver do show, tocar todo final de semana, então ele tem que se dedicar muito pra isso. Como dizem "Matar um leão a cada dia" e isso parece ser mais fácil para o homem, porque filhos, casa, família... E assim sobrevive mais quem nasce lá dentro, quem convive lá dentro desde cedo, quem não está lá dentro pra furar eu acho muita resistência mesmo. Eu acho que é pertencer a um meio já, pertencer a um grupo de convívio desde cedo e eu acho que isso é mais difícil pra mulher no geral.

Caio: Então você acha que classe, gênero e até auxílio/apoio dos pais são fatores que refletem nessa escolha e permanência?

P. Violoncelo: Elas refletem, mas não são decisivas. Eu acho que chega um ponto que o indivíduo vai decidir, mas eu acho também que a mulher é mais vulnerável pra decisão da família, ainda é. É claro que a sociedade é muito diversa, tem vários tipos de família. Mas a cobrança de gênero é mais forte pra mulher. O homem tem cobranças, mas é diferente, ele tem que dar conta de ganhar o mundo. Se ele cuidar da casa ele vai sofrer preconceito também, se a companheira dele vai pra luta e ele decide ser o dono da casa isso é um horror pra sociedade. Ele tem cobranças e tem que ir atrás mais cedo, tem que ser o macho e a mulher a bonitinha da família. Sabe aquela Pitty, a cantora? Pra ser uma cantora como essa, profissionais da música

popular, como diva é mais fácil, mas como instrumentista é muito mais difícil. Lugar é dos homens, mesmo.

[...]

P. Violoncelo: Enfim, eu não sei se fui muito clara, esse entra e sai de gente me desconcentra um pouco. [a conversa havia sido dentro de uma sala de aula, vários alunos e professores entravam e saiam enquanto conversávamos] Mas no frigir dos ovos eu acho que o lugar para instrumentista mulher é sim mais difícil e instrumentista mulher na música popular é muito mais difícil. Por que para tocar na orquestra tem o concurso e homens e mulheres podem participar. Na música popular não tem concurso, tem sobrevivência, tem mercado e é um mercado capitalista. Então pra mulher é muito mais fácil se ela botar a bunda de fora, se ela botar um silicone, se ela fizer não sei quantas plásticas para sobreviver. Até Elza Soares, Elba Ramalho tão sobrevivendo depois de muita plástica. Se elas assumirem a velhice fica mais difícil pra elas. Então é muito mais difícil pra mulher. Os caras se chegar como um Chico Buarque com 70 anos e ele não fez plástica nenhuma. Eu não estou falando de competência de nenhum deles, nem do estilo, nem de gosto não. Tô falando da mulher para se manter. A imagem no mercado da mídia, da produção cultural, da indústria da cultura é assim muito... Ivete Sangalo, Cláudia Leite, elas se mantem como divas. Agora na banda delas quem toca? Tem alguma instrumentista? A maioria é homem. E isso em diversos gêneros populares. Se você for para o rock, se você for para MPB, se você for para o axé music, se você for, acho que pro funk também... Tem funkeiras. Não sei se a Anitta é funkeira. Ela é?

C: não sei dizer. Acho que aí já é POP, ne?

P. Violoncelo: Pois é, mais aí elas tem que se repaginar, e elas são a vitrine do grupo. Elas são chamamentos. Elas são a “mercadoria”, até poderia dizer. Não estou falando da competência e sim de gênero; [estou falando] do lugar do gênero no mercado da mídia. É muito mais difícil pra mulher.

É interessante esse tipo de elaboração para se entender as maneiras de inserção e reconhecimento do trabalho artístico das mulheres. Retorno a questão do capítulo dois e pergunto, para ter sua música consumida é preciso performar determinado aspecto de gênero? É preciso adequar-se a estereótipos sobre ser homem, mulher, transexual, heterossexual,

homossexual, ou drag⁴⁶? E esse aspecto de diva, por que parece pesar mais para mulheres que para homens?

Isso é motivo de uma reflexão sem resposta, ou talvez mais uma lacuna da pesquisa. Tanto o ambiente da EMB quando da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello (Clube do Choro; outra instituição de ensino musical em Brasília, porém, voltada ao *Choro*) fazem menção à figura de Chiquinha Gonzaga. Pelo menos na EMB, o nome da Escola leva o nome do Maestro Levino Ferreira de Alcântara, o teatro (TCG) leva o nome do Professor Carlos Alberto Farias Galvão, e, por fim, a biblioteca que leva o nome de Chiquinha Gonzaga⁴⁷. Já no espaço do Clube do Choro, há um mural com várias imagens de compositores: Waldir Azevedo, Pixinguinha, Heitor Villa-Lobos, Chiquinha Gonzaga, João Donato, Chico Buarque e outros.

Em relação a EMB, onde sou aluno, a figura de Chiquinha Gonzaga aparece mais como referências em conversas e em aulas, mas não necessariamente sua música é tocada dentro dos corredores da Escola. Creio já ter ouvido músicas de Heitor Villa-Lobos, Ernesto Nazareth nos corredores ou em concertos. Mas nunca de Chiquinha. Não sei como se dá essa relação no espaço do Clube do Choro, mas será que é possível pensar uma aceitação da Chiquinha nas instituições de ensino musical, não por conta de sua música, mas sim por conta de sua história? Isso é, enquanto todos os outros compositores são reconhecidos pela música, ela é reconhecida por sua trajetória? Sem diminuir a importância da história de Chiquinha, este questionamento se dirige à estrutura que privilegia, na memória, no aprendizado e na formação de repertório, compositores em detrimento de compositoras⁴⁸.

⁴⁶ Faço essa pergunta tentando sugerir uma aproximação entre estereótipos sociais e música, visto que, Pablo Vittar, por exemplo, em seu fazer musical parece performar estilos estéticos e musicais muito próximos de Anitta, Beyoncé e Rihanna.

⁴⁷ Acho curioso tal nome, pois a biblioteca da EMB foi um lugar consultado para fazer levantamento bibliográfico e de dados. A bibliotecária, à época, estranhou minha pergunta. Nunca havia tido alguém interessado procurando alguma coisa no acervo sobre música e gênero. O máximo que havia, indo nesse sentido, era sobre a vida de Chiquinha Gonzaga. Chiquinha, que foi uma mulher engajada e transgressora, têm hoje uma biblioteca em sua homenagem que não têm, em seu acervo, obras sobre aspectos feministas e críticos em relação à história da música ou ao fazer musical.

⁴⁸ Isso não se percebe somente no contexto da EMB. Várias outras musicistas (sejam instrumentistas ou cantoras) expõem que as dinâmicas do gênero tornam suas inserções, continuidade e reconhecimento

Entretanto, tal reflexão, exposta acima, deve passar por um constante olhar crítico. Retornando aos dados expostos no início deste tópico, deve-se levar em consideração - a partir dessas informações coletados de sites de internet e conversas informais com colegas da EMB e de Antropologia - a ascensão de mulheres no mundo do *Sertanejo*, e em certa medida, no *Rap*, por exemplo.

Essa discussão - de como as mulheres se inserem em diferentes estilos musicais e em diferentes posições enquanto instrumentistas e/ou cantoras - deve ser mais aprofundada a fim de se perceber de qual maneira as dinâmicas de gênero na música se dão a partir dessas situações. Não foi objetivo dessa pesquisa investigar profundamente tais questões da inserção e aceitação de gênero em estilos musicais específicos; mas foi a partir da reflexão e da escrita que tal questão se tornou presente e muito próxima do contexto estudado. Como dito acima, vários dos alunos e alunas do Popular da Escola de Música buscam assegurar sua sobrevivência econômica tocando durante a noite. A demanda do público e o repertório da intérprete devem estar em relativa sintonia. Além dessa situação, há o caso de alunos da Escola ministrarem aulas particulares. Nessa ocasião, os professores particulares devem, também, estar atentos à demanda do aluno.

Sendo assim, toda percepção do que “está dando dinheiro” é em grande medida orientadora do fazer musical das alunas e alunos no popular. Mas mesmo assim, ainda pode ser problematizado a questão de adesão ao mercado de trabalho musical em relação ao gênero, comparando-se com a proporção de alunos e alunas na EMB. Em outras palavras, comparar estatisticamente a quantidade de alunos e alunas da Escola com a inserção dos mesmos no mercado de trabalho musical. Podem existir diferentes finalidades no estudo e na inserção mercadológica a partir da variável *gênero*?

Portanto, é necessário perguntar também se a mutua percepção mercadológica - dos músicos em relação ao o que está sendo consumido; dos

musical, muito mais difíceis quando se comparada ao dos homens. Por exemplo, De Boise e Billström (2016) trazem em seu texto um fragmento do depoimento de Björk – que demonstra em outro contexto as diferenças que gênero instaura: “Eu quero auxiliar garotas jovens que estão nos seus 20 anos agora para lhes dizer: você não está imaginando coisas... É difícil. Tudo que um homem diz uma vez, você tem que falar cinco” (Björk, 2015, apud, de Boise; Billström, 2016:27. Tradução livre).

consumidores em relação ao o que é mais inteligível (Schutz, 1976) - estrutura e ordena, de alguma maneira, o fazer musical, e o gosto musical, além das escolhas ao longo da trajetória educacional. Por exemplo, a percepção de que há mais mulheres famosas ocupando o papel de cantoras condiciona, em alguma medida, mulheres a escolherem o canto? Entretanto, tal questão ainda deve ser aliada ao ensino dentro da Escola. São diferentes forças que atuam influenciando o fazer musical, a ponto de existirem lacunas nas formações dos e das instrumentistas.

Por fim, uma das críticas percebidas em campo (tentando entender a dialética entre tradição de ensino e exigência do mercado musical) é de que a EMB, no curso Técnico de Guitarra, não dá tanta prioridade ao ensino de *Sertanejo* como se dá ao *Jazz* (Paixão, 2016). Isso é, por mais que hajam forças sociais que exijam dos músicos estarem por dentro das tendências musicais, o ensino musical da EMB se volta para tendências do passado. Isso auxilia a criar um corpo de instrumentista que toca *Forró* ou *Sertanejo*, com uma trajetória de estudo *jazzística*.

Se levarmos em consideração o contexto atual brasileiro (PRO-MÚSICA BRASIL, 2017), é possível perceber que o *Sertanejo*, atualmente, mobiliza muito mais recursos e pessoas do que o *Jazz*. O que quero dizer com isto é que, a partir da dialética entre modernidade e tradição do ensino e de consumo musical, cada aluno elabora de maneira individual a fim de resolver tal tensão estrutural. Conseqüentemente, a partir de tudo o que já foi argumentado até o momento, pode-se inferir que a forma de ensino incide diretamente na distribuição sexual dos instrumentos e na maneira como se consome música atualmente. Por exemplo, quem são os instrumentistas contratados para tocar em bandas de sertanejo? Além da divisão de gênero, é possível se perguntar sobre a formação desses instrumentistas, a ponto de localizar uma diferença significativa de gênero que aloca os sexos a papéis determinados dentro de uma banda a partir de uma exigência sociológica? Isso é, será que vende mais quando mulheres cantam ao invés de serem instrumentistas?

3.2. Hierarquia dentro dos grupos de prática de conjunto

O último ponto a ser levado em consideração no encadeamento das ideias sobre tal assunto, é sobre a noção de *hierarquia* (Dumont, 2008) aplicada dentro da EMB. Mais especificamente dentro dos grupos de prática de conjunto - uma matéria obrigatória tanto para o Básico quanto para o Técnico dos instrumentos da área do Popular. Aliar tal noção ao contexto de gênero e música permite um melhor entendimento sociológico sobre situações que venho chamando de *inversão da ordem de gênero*. Entretanto, antes de adentrar nesse assunto, proponho investir em um entendimento do fazer musical enquanto interação social e sobre as relações sociais que daí decorrem.

Alfred Schutz (1976) nos demonstra em seu capítulo *Making Music Together* que pelo fato da música ser um fenômeno relativo à organização humana dos sons, instaura-se relações sistêmicas de cunho semântico onde a linguagem musical, símbolos, gestos, composições são condições fundamentais para o intercurso social, pois todas elas são comunicativas em um certo sentido. Por exemplo – já misturando as ideias do autor com o entendimento que quero enfatizar aqui - quando um intérprete toca uma música de um determinado estilo, usa-se todas suas experiências passadas e conhecimentos musicais para mais ou menos preconceber tal estilo. Assim, já sabe, de alguma maneira, o que esperar das variações rítmicas, melódicas e harmônicas, tanto quanto como interpretar tal estilo baseado em experiências anteriores: uma história autobiográfica que cria um estoque de referências musicais. Esse estoque de referências pode ir além da música em si, chegando a categorias sobre o entendimento sobre o “dever” ser da música.

Essas referências incluem, nas palavras dele, “o que o intérprete aprendeu de seus professores, e o que seus professores aprenderam dos professores que tiveram; o que se toma a partir da execução de outros musicistas; e o que ele se apropriou das manifestações musicais a partir de compositores.” (Schutz; 1976:168. Tradução livre). É dessa maneira que a manifestação musical é um conhecimento socialmente derivado.

Da mesma forma que o musicista, pelo arcabouço do conhecimento musical adquirido, antecipa certos aspectos de uma obra musical, antecipa também as ações de um outro musicista a fim de tocar em conjunto. Indo um

pouco além, um musicista antecipa a antecipação do outro em relação ao fazer musical. Isso lembra a argumentação que Goffman (2005) propõe, onde as interações sociais dos indivíduos são baseadas uma em relação às outras. Isso significa: a depender de como o outro se porta, me portarei de tal maneira.

O fazer musical, então, se passa em pelo menos dois níveis: de indivíduos se relacionando socialmente e de indivíduos se relacionando através da música. O que quero chamar atenção com isso, que não está presente nem no texto de Schutz (1976), nem no de Goffman (2005) é que em algum momento o fazer musical se depara com as questões de gênero.

Se o estoque de referências pode ir além da música em si, chegando a categorias sobre o entendimento sobre o *dever ser* da música, será que não pode determinar o *dever ser* daqueles que tocam as músicas? Ou então se as interações sociais dos indivíduos são baseadas uma em relação às outras, as formas de comportamento e interação se alteram se o gênero do outro indivíduo for diferente?

Creio que essas questões possam criar algum tipo de estrutura, organizando valores dentro do sistema a partir de uma ótica da diferenciação. A diferença, em vários aspectos, cria hierarquizações dentro do sistema. É a partir de tal ponto que trago a exposição de Louis Dumont, em seu livro *Homo Hierarchicus: O Sistema das Castas e suas Implicações*, 2008, para continuar aprofundando em tal investigação.

Dumont busca em seu trabalho observar vários aspectos sobre hierarquia a partir de sua pesquisa sobre o Sistema das Castas. Esses aspectos são levantados a partir de situações etnográficas, correlacionados, a todo tempo, com os conceitos e formas de entendimentos ocidentais.

Nas palavras do autor:

“[A] relação hierárquica é muito geralmente aquela que existe entre um todo (ou um conjunto) e um elemento desse todo (ou desse conjunto): o elemento faz parte do conjunto, é-lhe nesse sentido consubstancial ou idêntico, e ao mesmo tempo dele se distingue ou se opõe a ele” (2008:370).

É sob tal citação que mora o conceito de “englobamento do contrário” que Dumont apresenta. O autor também argumenta que as relações hierárquicas

somente são possíveis por existirem diferentes níveis hierárquicos. É esse um dos pontos no texto de Dumont que para nós, ocidentais, é um incômodo, por nos basearmos -pelo menos ideologicamente- na lógica da igualdade.

A noção de *hierarquia* trabalhada por Dumont será amplamente utilizada nessa investigação. Dessa forma, “Definiremos então a hierarquia como princípio de graduação dos elementos de um conjunto em relação ao conjunto” (2008:118). Creio ser necessário breves explicações sobre as implicações das relações hierárquicas antes de adentrarmos, de fato, nas questões relativas à Práticas de Conjunto.

De acordo com Dumont, as relações hierárquicas somente são possíveis pela existência de dois elementos que se relacionam em diferentes níveis. E a existência dos níveis de análise são essenciais para o entendimento e aplicação dessa teoria. É necessária que um dos elementos englobe o outro em um determinado sentido, do que decorre que cada um desses elementos possui um valor determinado dentro do sistema. Entretanto, não há a preeminência do englobante em todas as situações. Em algumas é possível haver a inversão da ordem hierárquica inclusive da ordem de gênero (retornarei a este ponto mais a frente).

Dumont pensa em termos mais sistêmicos. Como ele mesmo argumenta:

“Aqui [...] por que se trata de hierarquia e em termos mais gerais de representações, e de sociologia, o englobante é mais importante que o englobado. Do mesmo modo que o conjunto é mais importante que as partes ou que para um determinado grupo, seu lugar num conjunto comanda sua organização própria.” (2008:129)

A partir disso, é importante levar em consideração outra parte do texto, para elencar quais critérios do texto de Dumont estou trabalhando:

“Em outros termos, o homem não apenas pensa, ele age. Ele não tem só ideias, mas valores. Adotar um valor é hierarquizar, e um certo consenso sobre os valores, uma certa hierarquia das ideias, das coisas e das pessoas é indispensável à vida social. Isso é completamente independente das desigualdades naturais ou da repartição do poder. Sem dúvida, na maioria dos casos, a hierarquia se identificará de alguma

maneira com o poder, mas o caso indiano nos ensinará que não há nisso nenhuma necessidade” (2008:66)

Não pretendo discutir aqui o valor das próprias ideias do autor, mas me debruçar sobre certas noções a fim de entender um pouco mais como se configuram as relações entre alunos nas "práticas de conjunto". Dessa forma, quando apresento essa citação: “A mentalidade igualitária perde isso de vista [Dumont faz referência ao exemplo da mãe indiana, inferiorizada por seu sexo, mas que não deixa de dominar o ambiente familiar] porque só sabe fixar sua atenção num único nível” (p.371), focalizo muito mais a existência de outros níveis que invertem a ordem hierárquica, do que a simples aceitação e conformismo com os papéis de gênero. Além disso, é importante levar em consideração que o caso das relações de gênero nos ensina que não há interações sem a esfera do poder. Isso inclusive na música.

Como exposto acima, as práticas de conjunto são "matérias obrigatórias" para os cursos da área do popular do Básico e do Técnico na EMB. No Básico, são cursadas a partir do terceiro semestre, quando vários alunos e alunas recebem permissão dos professores para tal - com exceção de alguns alunos por já apresentarem a técnica necessária; no Técnico, em todos os semestres.

Muitas vezes, são matérias normais sem finalidades além da sala de aula e das provas. Outras vezes podem ser a banda de apoio de uma pessoa que está se formando no curso Básico. São turmas de duração semestral, onde os alunos são reorganizados no semestre seguinte. Existe a possibilidade de formar uma turma só com colegas próximos, mas tal situação é rara.

Até o momento da escrita, tive a oportunidade de participar de três práticas de conjunto, sendo que uma dessas ocasiões foi sendo parte da banda de apoio de uma pianista que estava se formando. Nessa situação, altera-se totalmente a lógica das Práticas. Em um primeiro nível, Práticas de Conjunto que não são para a formatura de alguém têm repertório escolhido entre os alunos e professor; duas provas: a primeira ocorrida dentro da sala de aula com uma banca avaliadora formada por professores, a segunda no auditório, onde além dos professores, todas as turmas assistem os colegas de prática.

Já as Práticas de Conjunto para formandos no Básico, como era o caso da pianista, seguem uma lógica um pouco diferente. São Práticas cujo repertório é totalmente escolhido pela ou pelo formando; onde os outros alunos devem ser a banda de apoio e, em certa medida, acatar sempre as sugestões do formando; e onde o professor tem papel somente de auxiliar no andamento dos ensaios. Também há duas provas, onde a primeira é exatamente igual ao exemplo anterior, mas a segunda é o recital de formatura. Tais recitais sempre são no turno da noite, com divulgação para a comunidade escolar.

Na situação mais comum das Práticas, os alunos participantes, em princípio assumem a mesma posição hierárquica dentro do conjunto, pois são todos alunos, em oposição ao professor. Em outro nível, surgem diferenças em relação ao nível na qual os estudantes se encontram, isso é, numa situação hipotética, onde há estudantes do B3, B6 e T1⁴⁹ dentro da mesma prática, surgem pequenas diferenças comportamentais e relacionais – isso é, o aluno em nível mais avançado tem, ou deveria ter, um saber mais legitimado/treinado para propor certos aspectos em relação a música, como arranjo, convenções rítmicas, melódicas e harmônicas, etc. Em outras palavras há oposição por nível dentro da lógica institucional. Entretanto, tal posição hierárquica pode a todo momento ser reelaborada em decorrência da ação dos alunos; por exemplo, caso o aluno do T1 venha a faltar várias aulas, não estudar as músicas, demonstrar pouco interesse durante os ensaios, outro aluno de nível inferior poderá tomar as rédeas do ensaio, ao propor arranjos ou convenções.

Em outras situações, onde todos os alunos têm um relativo e equivalente conhecimento musical entre si, e se dedicam à aula, a figura do professor de mediador e condutor do ensaio pode ficar, de certo modo, apagada – a ponto do professor passar boa parte da aula usando o celular, intervindo somente quando necessário - isso é, sugerindo alteração quando um arranjo ou improviso não está bom, ou mediando conflitos. É importante então salientar que posições estruturais que escancaram a hierarquia tendem a aparecer em momentos de conflito.

⁴⁹ Terceiro e sexto semestre do Básico, respectivamente; primeiro semestre do Técnico.

Um desses momentos de conflito ocorreu quando participei de uma Prática onde havia somente três alunos, contando comigo. Éramos um guitarrista (T1), um baixista (B3 ou 4) e uma percussionista com deficiência visual (B1 com autorização do professor para participar)⁵⁰. Por conta disso, não trabalhávamos com partitura; pegávamos músicas de ouvido, o que demanda maior tempo de estudo. No decorrer do semestre, muitas vezes o baixista chegava muito atrasado ou não ia para a aula. Foi numa dessas situações, inclusive a única, que vi o professor de Prática brigar com o aluno, reforçando explicitamente os locais hierárquicos dentro desse contexto. Houve outras situações nessa Prática onde eu fui o único aluno a ir para a aula. Dados todos esses fatos, houve uma ocasião que o professor não pode ir em cima da hora, e me pediu para conduzir o ensaio e definir o arranjo final da música.

A noção de valor apresentada por Dumont pode ser muito bem aplicada para esse tipo de situação. O valor relativo é determinado pela relação ao todo na qual se faz parte, que define e organiza os elementos do sistema, dessa forma, é constitutivo de sua distinção. Isso “significa que o valor não pode estar dissociado, como se houvesse de um lado uma ideia de polaridade simples, e de outro, um valor que lhe seria acrescentado. [...] Diferentemente da simples relação distintiva, a relação hierárquica inclui a dimensão do poder” (Dumont, 2008:373). Isso é, por mais que todos fossem alunos, integrantes do todo, a dimensão do valor instaurou a distinção de tarefas, que por consequência reestruturou, em um determinado nível, a dimensão do poder.

À esta altura do texto, é muito pertinente correlacionar a dimensão hierárquica dentro dos grupos de Práticas de conjunto ao gênero. Lembrando que é pressuposto de minha exposição que a dimensão do gênero instaura relações de poder. Dessa forma, é importantíssimo levar em consideração e detalhar aspectos sobre “tocar na noite” ou “acompanhar uma cantora”. O ponto que quero chegar ao expor essa situação é em relação as possibilidades de inversão da ordem de gênero, que ultrapassam as fronteiras da Escola.

É muito comum dentro de sala de aula ouvir dos professores comentários acerca do conteúdo ou sobre como executar um instrumento -

⁵⁰ Primeiro semestre do curso técnico (T1); Terceiro ou quarto semestre do curso básico (B3 ou B4); e primeiro semestre do curso básico (B1), respectivamente.

principalmente um instrumento harmônico, como guitarra e piano – quando se está “tocando na noite” ou “acompanhando uma cantora”. Eles trazem tais aspectos dada as imprevisibilidades dessas situações, onde músicos de nível profissional devem saber improvisar sem conhecer muito bem a harmonia, transpor tonalidades das músicas na hora, saber como tocar quando se tem mais ou menos instrumentistas tocando ao mesmo tempo, entre outras coisas. Além desses fatos instaurarem uma hierarquia, em vários sentidos (tanto no sentido de quais instrumentos tocam numa região mais grave ou mais aguda, quanto no sentido de distribuição espacial em cima de um palco, entre outro) eles pressupõem uma dinâmica de gênero.

Principalmente na segunda situação, de “acompanhar uma cantora”, sempre se sobrepõe ao canto o papel feminino. Isso é, na fala dos nativos, quando se pensa em acompanhar alguém que canta, a categoria *cantora* é acionada, e não *cantor*. Os motivos dessa associação estão em alguma medida relacionados com todos os aspectos já citados (sobre performance de gênero, relativa inserção das mulheres como cantoras, lugar de diva, percepção mercadológica). Aqui pretendo entender como tal distribuição dos valores possibilita a inversão hierárquica nesse tipo de situação (acompanhar uma cantora) para expandir para outras situações.

Tal aconselhamento dos professores se dá em função das necessidades da cantora, onde o instrumentista que a acompanha deve “se virar”. Uma descrição comum dada pelos professores sobre tal situação é a seguinte: “Imagina que você tá indo tocar com uma cantora, e no dia ela acorda rouca. Ela pede para abaixar dois tons todas as músicas duas horas antes do show. Mas as músicas estão todas com arranjos bem estruturados. O que você faz?”

É interessante que tal narrativa parece se encaixar muito bem com toda argumentação de Dumont (2008), em que, nesse caso é latente a situação relacional do englobamento do contrário:

“Essa relação hierárquica é muito geralmente aquela que existe entre um todo (ou um conjunto) e um elemento desse todo (ou desse conjunto): o elemento faz parte do conjunto, é-lhe nesse sentido consubstancial ou idêntico, e ao mesmo tempo dele se distingue ou se opõe a ele.” (2008:370)

Observando tal narrativa, uma das leituras possíveis se dá a partir do entendimento de que ambos são músicos, mas opostos em relação ao instrumento e ao gênero. Como até o momento vim expondo, o ambiente musical é um ambiente de hegemonia masculina que privilegia em muitos aspectos o homem em relação a mulher. Mas é em função da oposição, e dos diferentes níveis que é possível uma inversão hierárquica, que pode se confirmar como uma inversão da ordem de gênero.

Essa possibilidade de inversão normalmente se dá em conjuntos de música Popular onde o cantor ou cantora é o elemento central da banda, ou em conjuntos de música instrumental onde a banda é para acompanhar a música do instrumentista principal, por exemplo *Hermeto Pascoal e Banda*, *Miles Davis Quintet*, *Mariana Camelo e Os Mutais*. Lembrando que falo da possibilidade de inversão pelos vários níveis que proponho investigar; isso é, se parto do pressuposto de que a hegemonia masculina, que parte da lógica heteronormativa, está presente no mundo da música, não há nenhuma inversão hierárquica se homens heterossexuais são os elementos centrais da banda.

Lembrando Dumont, só é possível tal inversão se a interação passa a partir da relação do englobamento do contrário. Sendo assim, o exemplo que dei sobre minha experiência no trio de Prática de Conjunto, não houve nenhuma inversão hierárquica. De duas, uma: ou a situação não alterou a lógica hierárquica, mantendo inalterada os valores e papéis; ou apenas as reforçou.

Retornando ao exemplo da Prática de Conjunto, a partir desse entendimento sobre possibilidades de inversão de inversão hierárquica: pude participar, logo no início de minha trajetória como estudante da EMB – o que já faz algum tempo -, de uma Prática de Conjunto que foi a banda de apoio de uma mulher pianista. Meu professor, à época, havia perguntando se gostaria de participar dessa Prática, que ele iria fazer o requerimento para minha participação. A banda formou-se dessa maneira: eu, guitarrista; outro colega guitarrista; um baixista; baterista; um cavaquinista; e ela, a pianista.

O repertório (de seis músicas) foi variado, passando desde músicas infantis, Jazz, música brasileira e Pop. Todas as músicas escolhidas pela formanda para seu recital. Não houve nenhuma negociação sobre a escolha. Em algum outro momento, ouvi que a escolha do repertório foi de certo modo influenciada por seu professor, que a instigou a tocar músicas desses estilos. Os ensaios decorreram bem, a maioria dos alunos se empenhava para “tirar as músicas”⁵¹. Os maiores pontos de conflito eram entre o professor e o aluno que não se empenhou para “tirar” as músicas, e nos momentos sobre decidir sobre o arranjo final. É justamente em relação ao último que o status de formanda⁵² a designava para um papel de poder, de preeminência nas escolhas sobre todos os pontos dessa prática, incluindo a roupa que nós deveríamos vestir no dia do recital.

Por mais que essa prática não se insira exatamente no exemplo de “acompanhar uma cantora”, ela se aproxima pelo fato de acompanhar uma instrumentista; e pelo fato dela ser mulher em meio a uma banda de apoio formada somente por homens. Essa é uma situação que pode ser entendida, aos termos de Dumont, como uma relação entre englobantes e englobados em que houve inversão hierárquica ao se analisar outros níveis

É em relação a tudo explicitado até aqui que é possível expandir os limites da argumentação, entendendo-se, assim, que tais situações não ocorrem somente dentro dos corredores da EMB ou nas noites de Brasília. O papel de diva - já descrito no tópico anterior - ao mesmo tempo que reforça o lugar musical do canto para a mulher, é uma possibilidade eminente de inversão hierárquica por dentro do sistema. É sobre esse aspecto que Dumont nos relembra: se “afirmamos uma relação de superior com inferior é preciso que nos habituemos a especificar em que nível essa mesma relação hierárquica se situa” (2008:373).

⁵¹ Isto é, prender a tocar a música sem precisar da partitura.

⁵² Quando me refiro a “formanda” deixo implícito dois níveis: que ela iria passar pelo ritual de recital de formatura, e pelo fato de ela ser mulher. É justamente em relação ao último que deixo a problematização em aberto. Se tal Prática fosse para um homem se formar, será que a interação social, as escolhas de repertório, figurino, teriam sido as mesmas? Não podemos negar o caráter social do fazer musical atribuído por A. Schutz (1976), onde qualquer elemento musical é, também, um elemento social, comunicativo e interacional.

A partir de tal ideia é possível perguntar: em que nível a hegemonia masculina opera? Em que nível perde força e expressão? Onde e como organizações majoritariamente masculinas afetam a disposição hierárquica e de valores? Que fatores e situações levam a uma inversão da hierarquia e em que nível ela ocorre? Onde e como organizações femininas, como o Coral Cantares, afetam a disposição hierárquica e de valores? Dentro de um sistema mais amplo, as identidades de gênero aparecem apagadas ou evidenciadas em quais níveis e contextos? A questão do consumo musical de duplas sertanejas femininas dá mais força a inversão hierárquica dentro da lógica desses conjuntos? Mas será que isso é suficiente para minimizar todas as dificuldades que se apresentam às mulheres e que não se apresentam aos homens? A questão da performance de gênero e da orientação sexual também podem causar algum tipo de inversão hierárquica no ambiente musical heteronormativo? Tais questões são apenas alguns exemplos, dentro da multiplicidade de problemáticas, que são instauradas a partir do momento que se leva em consideração a noção de hierarquia e possibilidade de inversão aplicada à música e ao gênero.

Portanto, a relação hierárquica, dentro do sistema musical da EMB, pode se dar por diferentes facetas. Várias oposições podem ser encontradas dentro desse sistema, que hierarquizam e atribuem valores a todos os fazeres musicais e educacionais. Há pares de oposição percebidos em campo que criam uma divisão hierárquica: alunos e professores; instrumentistas e cantores; homens e mulheres; heterossexuais e não-heterossexuais⁵³.

Entretanto tal relação pode ser estendida para além do ambiente da Escola. Exemplifico com uma situação, mas várias outras caberiam aqui. Um exemplo contemporâneo brasileiro: a compositora *Pop Pablllo Vittar* - que vem atualmente ganhando espaço em diferentes mídias e se inserindo no mercado musical. Isso pode se observar analisando um de seus vídeos no canal do YouTube, que possui mais de 22 milhões de visualizações⁵⁴ com pouco menos de seis meses após *upload* - pode ser considerada um exemplo de inversão

⁵³ Esse é um ponto não aprofundado diretamente. Entretanto esse par de oposição se dá, principalmente em contextos de supremacia numérica masculina, onde piadas e brincadeiras de cunho pejorativo em relação a sexualidade e performances de gênero que não são as heterossexuais.

⁵⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=HT1LTv5FHTY> acessado em 09/06/2017, às 09:29.

hierárquica. De acordo com sua fala⁵⁵, é muito importante uma *drag* ter conquistado tal espaço de divulgar sua arte, e se hoje ela está *montada* dando uma entrevista é porque muita gente morreu e sofreu preconceito para ela poder estar ali.

Em minha percepção, esse, como vários outros casos, pode ser tomado como exemplo direto para a teoria da hierarquia para Dumont. O autor não especifica em quais níveis opera a hierarquia; ao contrário, deixa em aberto tal questão. Sendo assim a aproximação com o gênero dentro de um sistema musical mais amplo pode ser válida. Pablio Vittar pode ser considerada como englobada por ser alguém não heterossexual num sistema englobante heteronormativo. Seu reconhecimento artístico pode ser considerado uma inversão, tanto da hierarquia quanto da ordem de gênero, já que os estudos de gênero têm dado grande enfoque nas diferenças que a sociedade trata aquelas que não se enquadram na lógica heteronormativa.

Mas não só Pablio Vittar inverte certos aspectos da ordem hierárquica a partir das questões de gênero que não a binária e heterossexual. Vários e várias outras artistas também invertem aspectos diversos dessas ordens ao terem seus trabalhos reconhecidos, como por exemplo Ney Matogrosso, Mc Xuxu, Wendy Carlos e muitas outras.

Embora esta observação seja demasiadamente breve, creio ser importante considerar tais aspectos para demonstrar que outros caminhos de investigação são possíveis dentro dessa pesquisa; que várias outros níveis e temas podem ser abordados dentro de aproximações entre gênero e música; que a pesquisa que resultou na escrita desse texto apresenta lacunas em vários momentos, que podem ser pontos de partida para novas pesquisas e estudos.

Conforme o exposto, busquei demonstrar como a noção de hierarquia atua dentro de qualquer prática musical em conjunto, podendo haver tanto reafirmação de posições dentro do sistema, quanto a inversão de tal ordem hierárquica, redistribuindo as posições em diferentes níveis das relações sociais. É deste modo que a ambiente musical é um contexto dinâmico de

⁵⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=aUvF8UeiW8M> acessado em 09/06/2017, às 09:25

continuas transformações e movimentações, influenciado por diferentes fatos com expressões diferenciadas para cada situação.

Conclusão e apontamentos

Essa última parte do texto tem a exposição feita de modo a seguir os aspectos apresentados nos capítulos de maneira mais ou menos linear. Isso é, trato de reunir as conclusões das questões relativas ao capítulo 1, 2 e 3 respectivamente. Dessa forma, resume-se o encadeamento das ideias ao longo do texto.

O primeiro capítulo tratou sobre o primeiro contato acadêmico que tive com o tema e com o campo – além da descrição do espaço da EMB e de alguns regimentos internos. O *contato acadêmico* se deve pelo fato de eu ser nativo, que poucas vezes me perguntava sobre questões de gênero dentro da Escola. Foi a partir da pesquisa para conclusão do curso de graduação em Antropologia pela UnB que tive que buscar o distanciamento necessário para pensar e escrever sobre o tema, resultando nessa monografia.

Meu status de pesquisador, ao mesmo tempo que nativo, era confundido, pouco acionado pelos colegas e professores. As e os nativos não me viam como um elemento estranho, um estrangeiro. Essa situação não criou condições adversas para minha investigação ou em entrevistas. Todos os entrevistados são conhecidos, familiares por estarmos no mesmo espaço, de algum modo. Dessa forma que eu argumento que ser nativo observando a própria aldeia facilitou na participação observante em vários sentidos.

Contudo, não posso dizer que ser nativo me ajudou em todas as situações. Foi justamente no processo de distanciamento e de aplicar a teoria em campo que houveram as maiores dificuldades. Estranhar o natural é um processo complexo, que não surge da noite para o dia. Muito provável que algumas das falhas dessa pesquisa se deva por um processo de distanciamento incompleto. Mas será que é possível se distanciar completamente? Não tenho resposta para tal pergunta.

Por outro lado, aplicar a teoria de gênero ao mundo da música não foi algo tão fácil de se realizar. No início da pesquisa buscava elaborações mirabolantes sobre e até de certo modo essencialistas para se pensar os instrumentos musicais. Mas fui percebendo que não existe nenhum aspecto inato na natureza dos instrumentos que determina quem os toca. Muito pelo

contrário, defendo a posição de que são pessoas performando e atribuindo qualidades aos instrumentos, qualidades essas que são socialmente atribuídas por vários fatores: desde tradições mais conservadoras até pensamentos contemporâneos sobre o fazer musical e sobre questões de gênero. Creio que o tópico 1.3.2 resume bem esses aspectos que chamo atenção.

O capítulo 1 abordou questões relativas à descrição de meus primeiros passos na tentativa de elaborar o tema – além da descrição da Escola. Nesse capítulo são apresentados pontos para a investigação que foram: ou abandonados ou aprofundados. É claro que outros pontos surgiram ao longo da escrita. É interessante, nesse sentido, que o processo de escrita reorganizou e amadureceu várias das minhas ideias. O capítulo 2 nasce desse processo de amadurecimento; e o capítulo 3 surge como necessidade de expor outros pontos relativos a questões sobre gênero e música. É dessa forma que entendo o capítulo 2 como central para a monografia.

Tal capítulo trouxe o referencial que teórico utilizei para desenvolver minha argumentação. Dessa forma as ideias de Judith Butler (2003) sobre performance de gênero são centrais na construção argumentativa. Além dela, Toffano (2007) e Goffman (2005) também auxiliaram em tal argumentação; a primeira demonstrando a genealogia - a história das instituições - das mulheres com o piano (esse argumento foi central para se sugerir que cada instrumento tem sua genealogia própria); o segundo argumentando que as pessoas estão a todo momento atuando e comunicando algo em situações sociais, dessa forma tocar um instrumento também é um ato comunicativo.

O capítulo dois explorou as interações sociais que ocorrem dentro de uma instituição musical. A descrição e análise das situações e entrevistas foram uma tentativa de perceber como o universo da EMB é totalmente permeado por questões de gênero que influenciam diretamente no início e na continuidade do fazer musical: seja por questões numéricas, de quantidade de homens e mulheres em determinado curso; pela genealogia e pela percepção de qual instrumento musical é comum determinado sexo tocar; por assédios, dentro da Escola ou dentro de sala de aula; por situações constrangedoras ocorridas dentro de algum espaço (os dois casos da guitarra, por exemplo); por questões econômicas; turno de estudo; influência da família, amigos e igreja; e

desestímulos provenientes de interações sociais em relação ao fazer musical (exemplo da mulher contra-baixista). O capítulo 2 também busca demonstrar a existência da possibilidade de inversão da ordem de gênero - que é muito explorada por De Boise e Billström (2016) – entretanto não descreve nenhum exemplo sobre tal ponto.

O capítulo 3 surgiu tanto para elaborar alguns aspectos faltantes ao capítulo 2 quanto explorar uma possibilidade de inversão da ordem de gênero ocorrida dentro da EMB. Tais aspectos faltantes são os que relacionam o mercado de consumo musical e as inserções de gênero nesse universo. São muitas variáveis nessa problemática que complexifica, mais uma vez, entendimento. É por esse motivo que busca-se demonstrar que o que está sendo consumido atualmente reflete no fazer musical. Isso pode, por exemplo, abrir espaço para mulheres compositoras lançarem suas músicas apostando no consumo de massa baseado nas aceitação e reprodução dos estereótipos de gênero. Mas será que isso não os reforça? Essa é uma complexa questão que tal pesquisa não consegue responder. Por exemplo, será que Ney Matogrosso ou Pablio Vittar reforçam ou desconstruem estereótipo de gênero enquanto negam a heterossexualidade como norma dentro e fora dos palcos? O fazer musical precisa ser suportado por uma concepção social do que é comum determinado gênero tocar?

O exemplo da possibilidade de inversão da ordem de gênero se dá na matéria de Prática de Conjunto. Tal argumentação é baseada nas ideias sobre hierarquia de Louis Dumont (2008) onde o englobado assume posições superiores em determinada situação. Entretanto tal exemplo não esgota as possibilidades dessa inversão.

As questões aqui apresentadas são modos de tentar compreender um aspecto da realidade social. Ficam, portanto, como questões em aberto que precisam de verificação e constante diálogo com outras teorias e etnografias. Além disso, a escrita dessa pesquisa representa um esforço para a contribuir com a discussão sobre o tema. Em minha concepção, há muito pouca bibliografia de fácil acesso sobre essas aproximações teóricas e analíticas entre Música e Gênero em português. Tenta-se, assim, por meio dessa escrita ser mais um trabalho disponível no leque do assunto.

Para finalizar, depois de tudo o que foi exposto, resumirei os aspectos centrais que influenciam na divisão sexual dos instrumentos da EMB. Assim, organiza-se as ideias que ficaram dispersas ao longo da apresentação. Primeiramente, a maneira como a Escola cria possibilidades de ingresso é um modo de tornar mais possível o ingresso das pessoas, independente do gênero. Não faço referências às provas, mas sim aos sorteios dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). A opção de começar a estudar um instrumento, sem nenhum conhecimento prévio, ajuda a tornar o acesso mais democrático. Porém tal fato não altera na questão da continuidade do estudo. Uma pessoa pode facilmente passar no sorteio mas abandonar no meio do semestre por não conseguir conciliar os estudos com sua vida fora da Escola, ou então por constantes assédios por parte de professores ou colegas, abandonar os estudos.

Outro ponto é sobre o histórico do corpo de instrumentistas de determinado instrumento musical. É difícil, por exemplo no curso de guitarra ter mulheres como alunas, muito mais difícil enquanto professoras. Isso se passa em vários níveis, passando desde o gênero das pessoas que fazem sucesso tocando determinado instrumento, até incentivos para o início do aprendizado de um instrumento. Toffano (2007) nos demonstra bem como as mulheres, no contexto brasileiro, começaram a tocar piano pela aproximação do instrumento com o contexto doméstico. O que sugiro, então, é que cada instrumento possui fatos sociológicos, históricos e genealógicos, que nos ajudam a entender hoje quais pessoas compõe o corpo de instrumentistas.

Devemos sempre ter em mente que influências de amigos, da família ou de instituições religiosas também são variáveis importantes para esse problema. Entretanto, deve-se lembrar que essas influências não são definidoras, mas tem um peso na escolha. A questão das possibilidades de continuidade do aprendizado e do fazer musical são relevantes a qualquer nível. Deve-se lembrar também que as exigências sociais para homens e mulheres são diferenciadas, isso de alguma forma, também afeta as possibilidades de continuidade do aprendizado e fazer musical.

Nesse sentido, de diferentes exigências sociais, devemos lembrar sobre o lugar de *Diva* evidenciado por uma professora. De acordo com ela existem

exigências diferentes para homens e mulheres, e que para a mulher se manter musicalmente, no âmbito do Popular, é muito mais fácil como diva do que como instrumentista. Isso é refletido diretamente quando se observa que um dos cursos de maior presença feminina é o curso de Canto (tanto Popular quanto Erudito). Os aspectos sociológicos sobre essa questão estão longe de esgotarem o universo das explicações, entretanto um aspecto central percebido é sobre questões de reconhecimento do fazer musical a partir de determinadas posições dentro do mundo da Música. Por outro lado, é muito possível se supor que, assim como Toffano (2007) demonstra para o caso do Piano, há uma aproximação entre o ambiente doméstico e a educação feminina burguesa. Inclusive - se me lembro bem - a própria autora cita, em algum momento de seu livro, que o canto também era usado na educação das mulheres, seguindo tendências europeias.

Outro fator estrutural é a aproximação de qualidades corpóreas e de gênero a qualidades do instrumento musical. É uma concepção nativa comum entender que instrumentos pequenos ou delicados devem ser tocados por pessoas pequenas ou delicadas, da mesma forma que corpos grandes tocam instrumentos grandes. Essa percepção não se dá quando músicos, alunos e professores são diretamente indagados sobre o assunto. Nesse tipo de situação é comum receber como resposta “As pessoas podem tocar quaisquer instrumentos que elas queiram”; entretanto em situações de comunicação não mediadas por uma pergunta - como brincadeiras entre colegas, ou as primeiras e imediatas impressões quando apresentava meu tema de pesquisa para nativos, por exemplo - o conteúdo que se observa é que aspectos corpóreos tendem a influenciar na escolha do instrumento. Tais aspectos podem se passar tanto conscientemente quanto inconscientemente.

Em outro sentido, creio que tal assunto pode ser um passo para um fazer musical mais crítico, com concepções menos naturalizadas e mais respeito ao “outro” – em vários sentidos. Trazer o debate de gênero para o fazer musical numa perspectiva antropológica pode ser um princípio para se repensar práticas que nós, como nativos, temos dentro de sala de aula. Brincadeiras, piadas, as pessoas que escolhemos iniciar um conjunto musical,

e várias outras situações passam por clivagens de gênero que são, muitas vezes, discriminatórias.

Não se percebe esforços diretos por parte da direção e da maioria dos professores para alterar qualquer aspecto dessa realidade. Parece, em vários momentos, que a temática gênero não importa no ensino musical. Estou aqui para defender que tratar de gênero durante a educação é importante, no sentido de criar percepções críticas em relação ao próprio fazer musical. Conhecer tais construções sociais para poder reagir melhor em prol de uma comunidade musical baseada na igualdade de tratamentos ao mesmo tempo que se percebe e respeita a diferença.

Isso que proponho é utópico, mas creio ser um passo válido quando se quer pensar na superação de discriminações. Por mais que tal monografia possa ter como destino o esquecimento em repositórios digitais ou em estantes de alguma biblioteca, me sinto em grande modo realizado. Acredito que a mudança parte de dentro. Assim, escrever tal trabalho me fez repensar várias ações de minha socialização masculina, me fez perceber meus privilégios enquanto homem dentro da EMB. Os próximos e constantes passos serão sempre o meu olhar crítico a mim mesmo e aos outros em relação as dinâmicas de gênero.

O texto aqui se encerra.

A dinâmica da vida social continua.

Referências Bibliográficas

- BOISE, Sam de; BILLSTRÖM, Rebecca. "Playing with gender: toward critical, transnational perspectives on music and gender". CORRÊA, Antenor Ferreira (org.). Music in an intercultural perspective". Brasília: Strong Edições, 2016.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade; Tradução: Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COELHO, Mayara Pacheco; SILVA, Marcos Vieira; MACHADO, Marília Novais da Mata. "Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas": uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro , v. 26, n. 1, p. 107-122, apr. 2014.
- DUMONT, Louis. Homo Hierarchicus: O Sistema de Castas e Suas Implicações. Tradução: Carlos Alberto da Fonseca. 2 ed. 1 reimpr. -. São Paulo: Edusp, 2008
- FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser Afetado" In: Cadernos de Campo, São Paulo, N 13, 2005.
- GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.
- GOFFMAN, Erving. A representação do Eu na vida cotidiana. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 2005.
- LEACH, Edmund Ronald. Sistemas Políticos da Alta Birmânia. São Paulo: Ed. da Universidade de S. Paulo, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1985 [1958]. "Análise Estrutural em Linguística e Antropologia". Em Antropologia Estrutural. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- LOUIS, Marie-Victoire. Diga-me: o que significa gênero?. Soc. estado., Brasília, v. 21, n. 3, p. 711-724, Dec. 2006.

- MARTÍ, Jopes. Ser Hombre o ser mujer a través de la música: uma encusta a jóvenes de Barcelona. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 29-51, out. 1999.
- PAIXÃO, João Jorge dos Anjos. O ensino da improvisação em aulas de guitarra na perspectiva dos alunos. 2016. 41 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- PEIRANO, Mariza. "Artimanhas do Acaso". In: Anuário Antropológico, Rio de Janeiro, 1992.
- PIMENTEL, Carlos Eduardo et al. Preferência musical e busca de sensações entre jovens. Psicol. Cienc. prof., Brasília, v. 34, n. 1, p. 04-17, mar. 2014.
- PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. Rev. Antropol., São Paulo, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001
- PRÓ-MÚSICA BRASIL, mercado fonográfico mundial e brasileiro em 2016. Rio de Janeiro, 2017. Distribuição online: <http://www.pro-musicabr.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Mercado-de-M%C3%BAsica-Global-e-Brasileiro-em-2016-FINAL.pdf>
- SCHUTZ, Alfred. Making Music Together, in: Collected Papers II: Studies in Social Theory. 1976
- SOUSA FILHO, A. Cultura, ideologia e representações. In: Maria do Rosário de Carvalho; Maria da Conceição Passeggi; Moises Domingos Sobrinho. (Org.). Representações sociais: teoria e pesquisa. 1 ed. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un, 2003.
- SWAIN, Tania Navarro. "Corpos construídos, superfícies de significação, processos de subjetivação". 1984.
- TOFFANO, Maria Jaci. As Pianistas dos Anos 1920 e a Geração Jet-Lag; O Paradoxo Feminista. Brasília. Editora UnB. 2007
- TRAJANO, Wilson Filho. O Sentido dos Sons: Uma Etnografia dos Atos de Música. (2004)

ZIMBALIST ROSALDO, Michelle; LAMPHERE, Louise (ORGs). A Mulher, a Cultura e a Sociedade. Tradução: Cila Ankier e Rachel Gorenstein. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979. 254 páginas. Coleção O MUNDO, HOJE; vol. 31.

Anexos:

Carta de solicitação de informações para EMB

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Antropologia

Brasília, 11 de outubro de 2016.

À Coordenação da Escola de Música de Brasília.

Com a ciência da Coordenação do Curso de Bacharelado em Antropologia da Universidade de Brasília, venho por meio desta missiva solicitar colaboração da Escola de Música de Brasília na realização de pesquisa etnográfica realizada por nosso discente Caio Pinheiro Della Giustina (matr. 13/██████████), sob minha orientação, sobre as desigualdades entre homens e mulheres no campo musical, tomando a EMB como caso para estudo. Esta pesquisa está sendo realizada no âmbito da disciplina Excursão Didática de Pesquisa. O referido discente é também estudante da EMB, no curso T1 - Guitarra (matr. 2016/██████████).

Nesse sentido, solicito especificamente que sejam disponibilizados ao referido aluno-pesquisador informações de natureza estatística sobre a composição social dos quadros docente, discente e de servidores da Escola de Música de Brasília, especificamente no que se refere aos tópicos enumerados abaixo. Para os interesses desta pesquisa, é muito importante que todos os dados contenham a relação de proporção entre homens e mulheres e/ou o número absoluto de homens e mulheres para cada dado.

- Número total de alunos da EMB;
- Número total de professores da EMB;
- Número total de funcionários da EMB;
- Relação dos inscritos no último processo de ingresso para a escola, por curso;

- Número de alunos e professores dos seguinte cursos, discriminando níveis FIC, Básico e Técnico:
 - Arranjo,
 - Violino,
 - Violoncelo,
 - Guitarra,
 - Flauta Transversal,
 - Canto Erudito,
 - Canto Popular,
 - Piano Erudito,
 - Piano Popular;
- Dados sobre evasão.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco á disposição para quaisquer esclarecimentos.

Prof. Dr. João Miguel Manzolillo Sautchuk
 Professor Adjunto
 e-mail: j[REDACTED]@unb.br
 Tel: 3107-1550 ramal [REDACTED]

Prof. Dr. Guilherme José da Silva e Sá
 Professor Adjunto
 Coordenador da Graduação em Antropologia da Universidade de Brasília

Resposta recebida

DADOS DE 2/2016

Itens 1,2 e 3

	TOTAL	MASCULINO	FEMININO
Alunos	2.787	1.626	1.161
Professores	218	112	106
Funcionários	14	05	09

Item 4

10.255 inscritos para ingresso na EMB

Item 5

Curso	Professores	Total		Alunos FIC
		Básico	Técnico	
Arranjo	05	--	31	--
Violino	17	193	29	37
Violoncelo	08	98	12	86
Guitarra	06	82	34	--
Flauta Transversal	09	63	25	--
Canto Erudito	07	67	33	--
Canto Popular	03	27	10	--
Piano Erudito	15	125	31	--
Piano Popular	09	54	12	02

Item 6

Dados

	1/2016	2/2016
Regulares*	1.477	1.469
Novos	475	695

Regulares*: total de alunos retirados os FIC'S e os Formandos.

Cálculo:

Total de alunos que não renovaram para 2/2016 foi de 483

Total de alunos que ingressaram na escola foi de 695.

No 2/2016 85 alunos estavam sem professor

No banco de dados de 2/2016 20 alunos estavam sem sexo

Tabela puxada diretamente do sistema

CEP-EMB/NIA - ESCOLA DE MUSICA DE BRASILIA Data: 29/11/2016
 Quantitativo de Alunos do Técnico de IE por Sexo ou Cor - 2/2016

Instrumento	Sexo	Cor ou Raca	Alunos
Acordeom	M		1
Alaude	M		3
Bandolim	M		4
Bateria	M		11
Canto Erudito	F		18
Canto Erudito	M		14
Canto Popular	F		8
Canto Popular	M		2
Clarineta			1
Clarineta	F		1
Clarineta	M		4
Contrabaixo	F		1
Contrabaixo	M		3
Contrabaixo Ac. Popu	M		4
Contrabaixo Eletrico	F		1
Contrabaixo Eletrico	M		20
Cravo	M		3
Fagote	F		3
Fagote	M		1
Flauta Doce	F		3
Flauta Doce	M		2
Flauta Transversal			1
Flauta Transversal	F		17
Flauta Transversal	M		7
Guitarra	F		1
Guitarra	M		33
Harpa	F	Preta	1
Harpa	M		2
Oboe	F		6
Oboe	M		2
Percussao	M		5
Piano Erudito	F		11
Piano Erudito	M		20
Piano Popular	F		5
Piano Popular	M		7
Saxofone			2
Saxofone	F		2
Saxofone	M		13
Trombone			1
Trombone	F		2
Trombone	M		7
Trompa	F		1
Trompa	M		4
Trompete	M		3
Viola Caipira	F	Nao Declarada	1
Viola Caipira	M		8
Viola Classica	F		1
Viola Classica	M		1
Viola da Gamba	F		1
Violao 7 Cordas	M		2
Violao Erudito	M		8
Violao Popular	F		1
Violao Popular	M		21
Violino	F		13
Violino	M		15

CEP-EMB/NIA - ESCOLA DE MUSICA DE BRASILIA
Quantitativo de Alunos do Técnico de IE por Sexo ou Cor - 2/2016
Data: 29/11/2016

Instrumento	Sexo	Cor ou Raca	Alunos
Violoncelo	F		5
Violoncelo	M		7

Links

Notícias sobre a EMB:

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/01/23/interna_diversao_arte,567553/curso-de-verao-da-escola-de-musica-vai-acontecer-em-fevereiro.shtml Acessado em 15/04/2017

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/10/07/interna_cidadesdf,501595/opinioao-desprezo-e-burocracia-blindam-emb-que-merecia-mais-dignidade.shtml Acessado em 15/04/2017

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/04/diretor-da-escola-de-musica-de-brasilia-e-afastado-por-60-dias.html> Acessado em 15/04/2017

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/03/gdf-tem-90-dias-para-corriger-falhas-em-matriculas-na-escola-de-musica.html> Acessado em 15/04/2017

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/07/58-mil-candidatos-disputam-900-vagas-na-escola-de-musica-de-brasilia.html> Acessado em 15/04/2017

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/04/membros-da-escola-de-musica-de-brasilia-protestam-em-frente-ao-buriti.html> Acessado em 15/04/2017

<http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2016/04/professor-afastado-invade-escola-de-musica-de-brasilia-com-arma.html> Acessado em 15/04/2017

http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2015/04/28/interna_diversao_arte,481028/briga-entre-direcao-e-corpo-

[docente-da-escola-de-musica-prejudica-semester.shtml](#) Acessado em 19/04/2017

<http://www.metropoles.com/distrito-federal/diretor-da-escola-de-musica-de-brasilia-e-afastado-do-cargo> Acessado em 19/04/2017

<http://www.metropoles.com/distrito-federal/transito-df/distrito-federal-transito-df/policia-e-cpi-da-pedofilia-fazem-busca-na-escola-de-musica-de-brasilia> acessado em 16/06/2017

Editais:

http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2016/06_Junho/DODF%20121%2027-06-2016/DODF%20121%2027-06-2016%20SECAO3.pdf#page=4 Acessado em 16/04/2017

<http://www.emb.se.df.gov.br/inscricao/2015/images//edital22017.pdf> Acessado em 21/06/2017

PPP:

<http://www.emb.se.df.gov.br/images/pdf/NovosEM/PPP%20CEP-EMB.pdf> Acessado em 15/04/2017

Produtos:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509207/noticia.html?sequen ce=1> Acessado em 19/04/2017

Fotos



Vista aérea da localização da EMB pelo aplicativo Google



Um dos acessos para o estacionamento da Escola



Placa na entrada da EMB



A Escola passou recentemente por algumas reformas. O Teatro Carlos Galvão (TCG) é o único local da Escola que faz referência escrita ao nome de alguém.

<http://brasiliadefato.com.br/wp-content/uploads/2017/02/emb008-990x600.jpg>



Por outro lado, a biblioteca Chiquinha Gonzaga – outro espaço que homenageia alguém- não tem nenhuma indicação ao nome dela. O acervo faz muito pouco referência à instrumentistas mulheres.



A discoteca foi sucateada; hoje ocupa o mesmo local da biblioteca. Não há ninguém responsável pelos discos, dessa forma não podem ser emprestados.

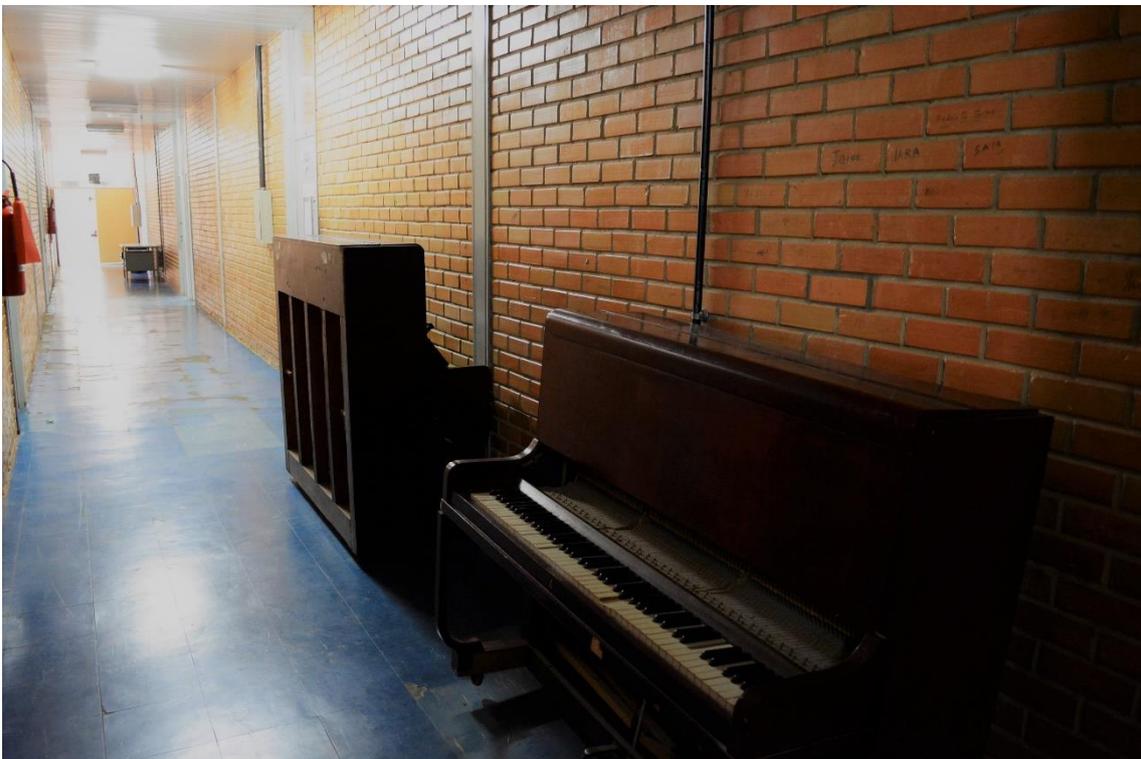


Recentemente a EMB também “postinhos” da Polícia Militar. Sucateados pela segurança pública, tornaram-se salas de aula, de estudo, e guarita para vigilantes.

http://jornalismo.iesb.br/wp-content/uploads/2017/05/IMG_1388-670x385.jpg



<http://uploads.metropoles.com/wp-content/uploads/2015/09/15083026/080715DFescolademusica029-e1441899052838-840x577.jpg>



Muitos instrumentos estão sucateados na EMB