



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

YANAÊH VASCONCELOS MOTA

NÃO SE NASCE PROFESSORA, TORNA-SE PROFESSORA:
um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de
duas professoras universitárias de violoncelo

**NATAL/RN
2020**

YANAÊH VASCONCELOS MOTA

NÃO SE NASCE PROFESSORA, TORNA-SE PROFESSORA:
um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de
duas professoras universitárias de violoncelo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Processos e Dimensões da Formação em Música, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Lázaro de Carvalho

Coorientador: Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira

NATAL/RN
2020

Catálogo de Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz - Escola de Música da UFRN

M917n Mota, Yanaêh Vasconcelos.

Não se nasce professora, torna-se professora: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo / Yanaeh Vasconcelos Mota. – Natal, 2020.

155 f. ; 30 cm.

Orientador: Valéria Lázaro de Carvalho.

Coorientador: Mário André Wanderley Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

1. Música e Docência – Gênero e Diversidade Sexual – Dissertação. 2. Mulheres Professoras Universitárias – Dissertação. 3. Desenvolvimento Profissional Docente – Dissertação. I. Carvalho, Valéria Lázaro de. II. Oliveira, Mário André Wanderley. III. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37-055.2

Elaborada por: Rayssa Ritha Marques Gondim Fernandes – CRB-15/Insc. 812

YANAÊH VASCONCELOS MOTA

NÃO SE NASCE PROFESSORA, TORNA-SE PROFESSORA:
um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de
duas professoras universitárias de violoncelo

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Processos e Dimensões da Formação em Música, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Música.

Aprovada em: 23/12/2019

BANCA EXAMINADORA:

PROFA. DRA. VALÉRIA LÁZARO DE CARVALHO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ORIENTADORA

PROFA. DRA. TAMAR GENZ GAULKE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
MEMBRA DA BANCA (INTERNA)

PROFA. DRA. LUCIANA MARTA DEL-BEN
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MEMBRA DA BANCA (EXTERNA)

Dedico este estudo a todas as pessoas que acreditam em uma Educação Musical não-excludente, integrante de uma sociedade digna, justa e fluída, e que respeitam o ser humano em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por permitir que eu me dedicasse exclusivamente à construção desta pesquisa. Vida longa à CAPES e ao CNPq! Que sobrevivam bem aos ataques constantes do Governo atual;

À minha família nuclear (Momis, Papis e YP) pelo incentivo, desde sempre, aos estudos, às reflexões e pela compreensão total de minhas frequentes ausências. Momis e Papis, obrigada pela educação que vocês conseguiram me oferecer, apesar das dificuldades que foram encontradas no percurso de vida. Foi com a luta de vocês que consegui chegar onde estou. Nunca conseguirei agradecer o suficiente. YP, irmão, obrigada pela parceria de sempre e por se permitir crescer um adolescente maravilhoso. Você tem um potencial incrível. Eu amo vocês infinitamente. Vocês são vida em minha vida;

Às minhas amigas e amigos que deixei em Fortaleza, mas que me acompanham de perto, sempre. Samantha, Luana, Girlane, minhas irmãs que sempre me incentivam, me escutam, me acolhem. Jeias, Helry, Alan, meus amigos que me fazem sorrir. Bilel, Lay e Daniel, meus queridos e minha querida sobrinhos/a que sempre me desobedecem, mas me respeitam, porque sou a tia favorita! E minhas amigas Rhachel, Sarah e Lu Basile, por todos os cafés e ideias compartilhadas.

Às colaboradoras desta pesquisa, Simone e Caroline, por se permitirem compartilhar comigo suas histórias, alguns anseios, ideias e formas de perceber o mundo. Agradeço-lhes enormemente por todo o tempo a mim dedicado e, por se permitirem, repensar a si mesmas (o que tenho observado no contato após a pesquisa);

Às minhas amigas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN, especialmente, vinculadas/os à segunda linha de pesquisa, os/as X-Men/X-Women: Samara, Abda, Luana, Clara, Elke, Fernanda, Mário André, Carlos, Luciano, Jon e Michel. Quanto carinho eu tenho por vocês! Vocês me impulsionam a repensar cotidianamente minhas posições e certezas. Aprendi e aprendo muito com o grupo. Gratidão;

Às participantes do minicurso “*Mulheres e sujeitos da diversidade na música e seu ensino*”, ministrado por mim e pela querida Thaís Nascimento no XXIV Congresso Nacional da ABEM, em Campo Grande/MS, por compartilharem suas inquietações e histórias de vida comigo;

À banca examinadora composta pelas professoras Luciana Del-Ben e Tamar Genz

Gaulke, por me acompanharem no momento de qualificação e na defesa final, no período de férias letivas (no caso de professora Luciana) e no período da licença-maternidade (no caso de professora Tamar). Agradeço enormemente todas as contribuições para a solidificação desta pesquisa e a compressão do meu processo de desenvolvimento;

À querida professora Valéria pelo zelo e múltiplos incentivos para o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos professores Jean e Agostinho, pelas densas discussões ao longo do mestrado;

Ao querido Leo e à querida Deja, por sempre serem tão atenciosos/as comigo;

Ao professor Fred Nable, por me acolher em sua classe como violoncelista, por ser um professor/coordenador incrível, por ser um grande apoiador e um amigo para todas as horas;

Aos/às alunos e alunas (Daniel, Isaac, Hellen e Patrícia) que escolheram me acompanhar na Orquestra InfantoJuvenil da UFRN;

Às amigas Auxi e Amanda pela amizade e o adorável acolhimento em sua casa para a realização da coleta de material empírico;

Às professoras Ana Lúcia Louro e Nailda Marinho pelo envio de seus textos;

Finalmente, ao professor e querido Mário André por ter agarrado esta pesquisa quando tudo parecia ruir. Agradeço por *sempre* me impulsionar a explorar novos horizontes, por me desafiar em discussões que me permitem refletir em profundidade sobre variados assuntos e, dessa forma, a transformar-me como professora, pesquisadora (em formação) e pessoa. Agradeço, sobretudo, por me arranjar trabalho extra, porque sinaliza a confiança que tens na minha capacidade e por me apoiar em *todos* os meus passos nessa longa estrada da vida que está sendo percorrida a 4 pernas e 4 patas...

Agradeço, também, à Bilbo, única citada não-humana, por me acordar todos os dias, por ficar pertinho enquanto estudo por horas a fio e por me lembrar que estou vivendo o melhor momento da minha vida.

Nós nos perdemos no que lemos apenas para retornarmos a nós mesmas, transformadas e parte de um mundo mais expansivo.

Judith Butler

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema gênero e diversidade sexual no Desenvolvimento Profissional Docente em música. Seu objetivo geral foi investigar o Desenvolvimento Profissional Docente de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais nordestinas, considerando suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação em música. A fim de alcançar tal objetivo, elenquei os seguintes objetivos específicos: conhecer as narrativas de formação em música das colaboradoras; conhecer suas trajetórias de atuação profissional em música; identificar as relações que se estabelecem entre suas narrativas de formação e suas trajetórias de atuação profissional na área; destacar suas experiências, reflexões e concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação e atuação em música e/ou em seu ensino. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em Butler Scott (1995; 2010) e Butler (2003), com suas proposições acerca de gênero e diversidade sexual; em Nóvoa (1992) como aporte para pensar o Desenvolvimento Profissional Docente. Como um preâmbulo teórico para a construção do meu olhar sobre o tema, consultei estudos da Sociologia, a partir das proposições de Bourdieu (2002a; 2002b) relacionadas à dominação masculina; da Educação, a partir da discussão sobre mulheres professoras de Louro (2017); e da Educação Musical, a partir das proposições de Green (1997a) sobre patriarcado musical. Metodologicamente, o trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de caso (YIN, 2001). Dentro do método escolhido, estabelecendo-se como um estudo de casos múltiplos, por apresentar duas unidades de análise, recorri às seguintes técnicas de coleta de material empírico: entrevistas narrativas; entrevistas semiestruturadas e levantamento documental. As colaboradoras desta pesquisa possuem similaridades em relação à formação acadêmica e à vida pessoal. Todavia, diferenciam-se quanto às perspectivas profissionais e concepções sobre gênero e diversidade sexual em sua prática pedagógica: enquanto Simone, atuante em curso de licenciatura em música, relata que, além das aulas de instrumento, engaja-se politicamente na vida universitária, propondo ações que visam o empoderamento da mulher na academia e à inclusão de pessoas LGBT na universidade; Caroline, atuante em cursos de licenciatura e bacharelado, parece concentrar-se em aspectos técnicos e interpretativos do repertório canônico do violoncelo e ausentar-se de discussões e ações sobre diversidade(s) na academia. É possível concluir, dessa forma, que as professoras estão em pontos distintos do ciclo de vida profissional e que suas trajetórias de formação, bem

como seu engajamento na sociedade, incidem em suas concepções sobre gênero e diversidade sexual. Por meio da discussão e análise do material empírico coletado, apresentados nesta pesquisa, almejo contribuir para a reflexão e o debate sobre gênero e diversidade sexual na/ para a formação acadêmica em música.

Palavras-chave: Gênero. Mulheres professoras universitárias. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This research is inserted in the intersection between the thematic fields as gender and sexual diversity and Music Teacher Professional Development. Its aims to investigate the Teaching Professional Development of two women cello teachers at federal universities in the Northeast region, locating their conceptions about gender and sexual diversity in / for music education. In order to achieve this goal, I listed the following specific objectives for this dissertation: to know the collaborators' music training narratives; to know their professional acting trajectories in music; to identify the relationships that are established between their training narratives and their professional acting trajectories in the area; and to locate their experiences, reflections and teaching conceptions about gender and sexual diversity in / for the formation and performance in music and / or in its teaching. The research is theoretically based on gender propositions by Butler (2003) and Scott (1995; 2010), but has its theoretical path started in sociological studies, based on Bourdieu (2002) propositions related to male domination; Education, based on the discussion about female teachers of Louro (2017) and 2016); and Music Education, based on the understanding and propositions of Green (1997) on musical patriarchy. Methodologically, the work is based on the case study perspective (YIN, 2001). Within the chosen method, I used as techniques for collecting empirical material: narrative and semi-structured interviews conducted in four sessions - two with each collaborator (Simone and Caroline) and document analysis (curriculum Lattes, Pedagogical Projects of the Courses, Internal Audits, Internal Regulations and Brazilian political-educational legislation). The stages of organization and analysis of the materials collected allow me to indicate that both interviewees have similarities in relation to academic education and personal life, however, show differences in their achievements, professional perspectives and conceptions about gender and sexual diversity in their pedagogical practice: while Simone, who works in a music degree course, reports that, in addition to the instrument classes, she engages politically in university life, proposing actions aimed at empowering women in academia, as well as the discussion about the condition of LGBT people at university.; Caroline, who works in undergraduate baccalaureate and music degree courses, seems to focus on the technical and interpretative aspects of the cello's canonical repertoire and to be absent from discussions and actions that can promote the reception of diverse people

in the academy. The analysis of the collected empirical material allows me to glimpse the complexity that lies in the path of female university teachers in the area.

Keywords: Gender. Women college teachers. Teaching Professional Development.

SUMÁRIO

1 “ESSA NÃO É UMA PESQUISA DA EDUCAÇÃO MUSICAL”	13
2 ANDROCENTRISMO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA	24
2.1 A dominação masculina	24
2.2 A mulher na história da educação e a conquista de espaços institucionais	26
2.2.1 “A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição”	26
2.2.2 Feminização do magistério	32
2.2.3 Nota sobre a mulher no ensino superior: “A universidade não era para ela”	36
2.3 A mulher na música e em seu ensino	38
2.3.1 Mulheres na produção acadêmico-científica na Educação Musical brasileira	44
3 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM MÚSICA	50
3.1 Gênero e a transcendência da binaridade	50
3.1.1 O que, então, seria gênero?	56
3.1.2 Pesquisas da Educação Musical brasileira sobre gênero e diversidade sexual	57
3.2 Gênero e diversidade sexual na legislação e políticas públicas educacionais	60
3.3 Desafios para a educação: Neoconservadorismo, “ideologia de gênero”	63
3.3.1 Além das violências simbólicas	67
3.4 Desenvolvimento Profissional Docente	69
4 “SE FAZ CAMINHO AO ANDAR”: ETAPAS METODOLÓGICAS	76
4.1 Escolhendo as colaboradoras da pesquisa	76
4.2 A abordagem qualitativa e o Estudo de Caso	79
4.2.1 Técnicas de coleta do material empírico	79
4.2.1.1 Entrevistas narrativas	80
4.2.1.2 Entrevistas semiestruturadas	82
4.2.1.3 Levantamento documental	84
4.2.2 Técnica de organização e análise do material empírico coletado	84
4.2.2.1 Transcrição das entrevistas	85
4.2.2.2 Análise Textual Discursiva	86
4.2.2.3 Análise documental	87
4.3 Princípios, problemas e escolhas éticas	88
5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DAS COLABORADORAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL	90
5.1 Professora Simone: “O jeito que eu trabalho é político!”	90

5.1.1 Trajetória de formação em música	90
5.1.2 Trajetória de atuação docente em música	96
5.1.3 Formação na atuação profissional	103
5.2 Professora Caroline: “Eu gosto de estar, assim, difusa no meio...”	105
5.2.1 Trajetória de formação em música	105
5.2.2 Trajetória de atuação docente em música	109
5.2.3 Formação na atuação profissional	113
5.3 Concepções das colaboradoras sobre gênero e diversidade sexual na formação e atuação em música	114
5.4 Reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente das colaboradoras	121
6 SIM! ESTA É UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	148
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA	149
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	151

1 “ESSA NÃO É UMA PESQUISA DA EDUCAÇÃO MUSICAL”¹

O texto apresentado não se encaixa em nenhuma das GT/Modalidade da ABEM, seria mais adequado numa área de pesquisa sobre sociologia e feminismo do que na área de educação musical.²

Início esta dissertação rememorando eventos que me trouxeram muitas dúvidas, até mesmo receios, no momento de definir o tema da minha pesquisa de mestrado. Por que, aparentemente, uma pesquisa sobre gênero e diversidade sexual não estaria bem alocada na Linha 1 (Educação Musical³) do meu Programa de Pós-Graduação? Por que seria inadequada a apresentação de resultados parciais de meus estudos em um importante evento da Educação Musical brasileira? Por que discutir gênero dentro da Música, e mais especificamente da Educação Musical, ainda causa estranhamentos em meios acadêmicos? Após muitas reflexões, diálogos intensos com professores e colegas, bem como exaustivas leituras, percebi que estava lidando com um campo temático pouco consolidado em minha área. Sentindo-me cada vez mais provocada, foi-me irresistível insistir no tema. Assim, assumi que investigaria o desenvolvimento profissional docente de mulheres, professoras de violoncelo, atuantes em universidades federais nordestinas, e suas concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual.

O meu interesse pelo tema resulta das reflexões que tenho feito sobre a minha própria trajetória de formação – um processo por meio do qual venho refletindo e ressignificando minhas experiências como mulher, violoncelista e professora do instrumento. Sei bem, todavia, que uma pesquisa acadêmico-científica não deve se pautar apenas por um interesse pessoal. Por esse motivo, passei a frequentar, para nados ainda rasos, mas também mergulhos, lagos, rios e mares da Sociologia, da Educação, da Filosofia – além, claro, da Educação Musical –, acompanhada, muitas vezes, de mulheres amigas músicas e professoras de música, que, desde então, têm me estimulado a manter o foco sobre tal tema. Elas me ofereceram as

¹ Comentário de colega de turma, após a primeira apresentação do meu projeto de pesquisa, em junho de 2018.

² Excerto de um parecer dado à comunicação de minha autoria por avaliador/a do Comitê Científico do XIV Encontro Regional Nordeste da ABEM. *E-mail* recebido em agosto de 2018.

³ A Linha 1 do PPGMus/UFRN é, oficialmente, denominada: “Processos e Dimensões da Formação em Música”.

suas vozes e eu lhes ofereci meu ouvidos. Confiaram a mim suas histórias e suas agruras e não raramente decorrentes de experiências em suas vidas acadêmicas e profissionais na música e/ou no seu ensino. Escutei relatos de discriminação, abusos e assédios⁴ de toda sorte, bem como condutas outras – orientadas por formas naturalizadas de pensar e agir – em orquestras, grupos musicais, conservatórios e mesmo em universidades. Isso me estimulou – e tem me estimulado – a imergir, cada vez mais, em meu estudo, vivendo-o intensamente em todas as minhas atividades cotidianas.

Para que o/a leitor/a me conheça um pouco mais e tenha subsídios para compreender não apenas o que tenho visto, mas que compreenda o meu olhar, precisarei, nesta introdução, falar mais um pouco de mim mesma, de meus lugares, além de me identificar, desde já, como mulher cis⁵, heterossexual, cearense, agnóstica, filha de uma dona de casa e de um ex-operador de rádio táxi – hoje, professor de Filosofia.

Nascida em 1994, eu me tornaria uma mulher apaixonada pela diversidade, em decorrência dos acessos a que tive. Cresci ouvindo uma gama variada de gênero musicais: de Janis Joplin à Dalva de Oliveira, passando por Vivaldi e Bach. Mulheres cantoras, homens compositores. Desde muito cedo, já costumava cantar para minhas bonecas com um microfone de brinquedo e com uma maquiagem borrada, a qual era feita cuidadosa e detalhadamente por mim. Foi apenas aos 8 anos que tive o meu primeiro contato com um instrumento musical: uma flauta doce. E eu só tocaria algo nesse instrumento na única vez em que tive aulas de música na escola de educação básica, na terceira série. Nessa mesma época, também passei a frequentar, com a minha mãe e com o meu pai, o Teatro José de Alencar⁶, instituição pública onde havia atividades artístico-culturais todas as segundas-feiras à noite.

Entre todas as apresentações artístico-culturais a que lá assistimos, marcou-me muito, por um motivo muito específico, a de uma orquestra de câmara. Eu estava na terceira fileira e

⁴ Cabe dizer que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) não possui, ainda, iniciativas institucionalizadas de combate aos tipos mais comuns de assédio, semelhantes aos que me foram relatados: assédio moral e sexual. Não há menções a tais termos no Estatuto da instituição e, em seus setores, não se tem informações acerca de documentos normativos sobre o assunto, salvo iniciativas da Comissão de Mediação de Conflitos da PROGESP/UFRN que atende servidores/as envolvidos/as em casos de assédio moral. Destaco que a UNESP, diferentemente, em importante iniciativa, publicou em fevereiro de 2020, o *Guia de Prevenção ao Assédio* com orientações relevantes para quem sofre esse tipo de violência, além de esclarecer o que seriam atitudes abusivas a serem evitadas.

Disponível em: <www2.unesp.br/portal#!/noticia/35482/unesp-elabora-guia-para-prevencao-ao-assedio-na-universidade>. Acesso em: 06 fev. 2020.

⁵ Considera-se pessoa “cis” aquela que está em conformidade com o gênero atribuído ao seu sexo.

⁶ Teatro público estadual localizado na cidade de Fortaleza, no Ceará. É referência artística, turística e arquitetônica, além de ser tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

não conseguia parar de olhar para um instrumento que alguns homens estavam tocando na frente do palco. Eles apoiavam seus instrumentos entre os joelhos e, com uma pedaço de madeira posto em movimento quase horizontalmente, produziam um som que me parecia mágico. Esses músicos olhavam para um senhor que estava à sua frente gesticulando. Acho que ele tinha cabelos brancos. A partir de um certo momento, um dos músicos olhou para mim... Era justamente um que apoiava o instrumento entre os seus joelhos. Eu estava hipnotizada por ele, pelo instrumento e por tudo o que acontecia naquele momento.

Por um certo período, esse instrumento foi esquecido. E, depois do meu microfone, do meu teclado e da flauta doce, um *mini system* passou a me fazer companhia. Minha principal referência passou a ser o Paul McCartney. Ele conseguia tocar baixo e cantar! Já em outra etapa da minha vida, passei a acessar música via *Internet*. Tornei-me fã de uma banda de *pop rock* aos meus doze anos, McFly. Eu queria tocar baixo e, quem sabe, montar a minha própria banda. Nunca consegui. Nunca desisti.

Aos dezessete anos, no segundo ano do ensino médio em escola pública, uma amiga me contou que havia aulas de música gratuitas no Instituto Grupo Pão de Açúcar⁷ (IGPA) e que “eles ensinavam o instrumento que você quisesse”. Era o que me faltava! Eu aprenderia a tocar contrabaixo! Fui ao Instituto IGPA com minha mãe para me inscrever e fazer a audição. Havia um roteiro: eu deveria falar um pouco sobre o que gostava de ouvir, cantar alguma música e reproduzir um ritmo solicitado pelo *professor*. Lá, ele me perguntou o que eu gostaria de tocar. Não havia dúvidas. Contrabaixo! Porém, para minha decepção, ele me disse que eu não poderia tocar esse instrumento, porque minhas mãos eram pequenas demais. Então, perguntei qual era o instrumento mais grave que ele teria antes do contrabaixo. A resposta foi imediata: violoncelo. Pois bem, violoncelo, então. Mas o que era violoncelo? Eu não sabia. Só sabia que era grave, embora menos grave que o contrabaixo. Isso importava.

A semana passou lentamente até a saída do resultado dos aprovados. Minha mãe ligou para o IGPA, perguntou se eu tinha sido aprovada e resposta mudou minha vida. Foi positiva e eu começaria as aulas na segunda. Como chorei! Que alegria! Na segunda-feira, teria aula de música com dois *professores*. Primeiramente, a aula de teoria. Quantas notas! Sustenidos,

⁷ “A Casa de Fortaleza é um dos núcleos do Instituto Pão de Açúcar, braço social do Grupo Pão de Açúcar que, através do projeto de música, realiza, desde 2003, um trabalho de resgate cultural, cidadania e desenvolvimento humano em jovens de 12 a 21 anos por meio de diversos ritmos nordestinos como baião, ladainha, maracatu, xote, ciranda e outros” (IGPA, 2011). Disponível em: <<http://orquestragpafor.blogspot.com/>>. Acesso em: 20 mai. 2019. À época, a Casa se localizava na Av. Dom Manuel, 1.357 - Centro de Fortaleza.

bemóis, clave de fá, pauta, hastes pra lá e pra cá. Eu nunca iria dar conta... Mas se existe algo em mim que me move, é a persistência.

Depois, finalmente! O outro *professor* me pediu para buscar o instrumento que eu iria usar. Mas eu não sabia o que era. Ele teve que me descrever minuciosamente para que eu descobrisse que instrumento seria esse. Ao chegar à instrumentoteca, o que vejo? O instrumento que havia me hipnotizado, tempos antes, no Teatro José de Alencar. Era violoncelo o nome dele. Sempre havia sido! Minha primeira lição foi "Brilha, brilha, estrelinha" do Livro 1 de Shinichi Suzuki. Lembro de conseguir ler e tocar. Eu me sentia poderosa. Eu me sentia feliz.

Tempos passaram e nem tudo foi fácil. Praticar doía. Meu *professor* era violinista e, observo, não estava preparado para uma turma heterogênea de instrumentos de cordas. Ele me ignorava completamente na aula, por ser eu a única violoncelista do IGPA na época. O comentário dele para mim era: "você está segurando o arco errado". Mas nunca me disse como era o certo. De repente, havia uma apresentação para fazer. Eu ia pro IGPA todos os dias, manhã e tarde, para estudar o máximo, pois não possuía o instrumento e não podia levá-lo para casa. Na primeira apresentação com a orquestra do IGPA, chorei muito antes de começar o espetáculo. Eu estava na beira do palco, muito perto do público. Dei meu melhor. Minha família inteira estava lá. Eles estavam felizes, então eu também fiquei. O *maestro* disse, ao fim da apresentação, que todos os alunos e alunas que estavam naquele palco mereciam ter instrumentos próprios. Em seguida, com algum esforço, ganhei de presente de minha mãe, meu primeiro violoncelo, um Michael.

Oito meses depois de começar a estudar música neste projeto social, decidi prestar vestibular para Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Eu estava em pânico, apesar de ter sido uma escolha minha. Eu não conseguia ler partitura direito, não possuía a "dádiva" do ouvido absoluto, não entendia nada de harmonia e ainda era incipiente na história da música. Pedi ajuda aos meus *professores* do projeto, aparentemente eles estavam ocupados demais para isso. Então mergulhei profundamente em todos os livros sobre música que conseguir encontrar. Passei na primeira fase com nota mínima, na prova teórica, do Exame de Habilidade Específica. Na segunda fase, eu não queria ir prestar a prova. Minha mãe e madrinha me obrigaram. Eu não estava confiante, mas consegui passar. Então, estava apta a prestar vestibular. Ah! Para estas provas eu estava afiada. Somando todas as notas, consegui ser aprovada no curso de licenciatura em música da Universidade Estadual do

Ceará (UECE). Mas, ao ler a lista de aprovadas/os, observei que, dos 25 estudantes aprovados/as para ingresso na turma de 2012.2, éramos apenas três mulheres. Imediatamente, essa discrepância me saltou aos olhos.

A graduação foi um período de grandes descobertas. No primeiro semestre, foi-me requisitado delinear um projeto. Foi quando percebi que não estava no ensino médio. Eu não podia, simplesmente, pedir um tema ao *professor* e olhar nas enciclopédias da biblioteca ou na *Wikipedia*. De tanto pensar, cheguei a conclusão que queria entender como começou a inserção do violoncelo na música popular brasileira, porque nos meus poucos meses de violoncelo, eu havia tocado majoritariamente peças populares no instrumento. Não localizei, na época, muitos escritos sobre o assunto e, com minha nula bagagem de produção em pesquisa, eu não poderia fazer isso naquele momento. Mas, juntei algumas poucas peças que tinha encontrado e entreguei meu trabalho ao *professor*.

Em 2013, foi implementado, no meu curso, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Eu fiz parte da primeira turma de bolsistas. Academicamente, foi um grande divisor de águas. Eu começava a refletir sobre prática de ensino. Agarrei-me firmemente nas ideias de vanguarda. Transformei Schafer em meu parceiro diário. Meu tempo era curto. Eu me esforçava ao máximo para dar conta da minha vida pessoal, de todos os conteúdos da graduação, discussões do PIBID, dos compromissos do Centro Acadêmico, planejamento de aulas e um quarteto de cordas que tinha acabado de nascer.

Nesse período, uma experiência profundamente significativa colocou em contato as minhas vidas pessoal e acadêmica. Eu estava em um relacionamento afetivo com um licenciando em música na Universidade Federal do Ceará (UFC). Nós tocávamos, com outras/os colegas, em um grupo de extensão dessa universidade. No período de seis meses de relacionamento, fui abusada por ele duas vezes. Eu tinha entre dezessete e dezoito anos e, por desconhecer à época o conceito de abuso sexual, não pude identificá-lo; apenas senti suas consequências. Depois da primeira ocorrência, não consegui frequentar as minhas aulas na UECE e fiquei confinada em casa na última semana do semestre letivo. Mesmo diante do ocorrido, nós nos reaproximamos após um pedido de desculpas. Foi então que aconteceu o segundo abuso. Senti-me suja e, por anos, não compartilharia essa experiência com ninguém. O nosso relacionamento, então, teve fim por, na perspectiva dele, eu não lhe retribuir o “amor” que sentia por mim. O término desse relacionamento impactou a minha vida acadêmica, além de minha vida pessoal. As pessoas do projeto de extensão, bem como amigos

e amigas da UFC passaram a me ignorar. Houve, inclusive, quem postasse mensagens hostis a meu respeito nas redes sociais. Não conseguia mais voltar à UFC. Ir aos ensaios era um tormento. Eu nunca soube o motivo de tais atitudes. Nunca me procuraram para me ouvir. Diante disso, reflito que poderia ter entrado, caso o tivesse denunciado, para a infeliz estatística de violência sexual contra mulheres que constata que

para as adolescentes, de 12 a 17 anos de idade, o peso das agressões divide-se entre os pais (26,5%) e os parceiros ou ex-parceiros (23,2%). Para as jovens e as adultas, de 18 a 59 anos de idade, o agressor principal é o parceiro ou ex-parceiro, concentrando a metade de todos os casos registrados (WAISELFISZ, 2015, p. 48).

Apesar da experiência – a qual eu optara por deixar esquecida por anos –, continuei meus afazeres acadêmicos da UECE normalmente. Depois de dois anos de PIBID, veio a confirmação do que eu já sabia: amo a sala de aula. Mas eu precisava de mais experiência prática-interpretativa no instrumento. Ingressei na Orquestra Sinfônica da UECE sob direção de um *maestro*. No mesmo período, em 2015, comecei a ter minhas primeiras aulas com uma **professora** de violoncelo. Minha transformação como violoncelista começou aí.

Em 2016, eu estava sem tema para o trabalho de conclusão de curso (TCC). O que eu queria pesquisar? Com o que eu poderia contribuir? Cheguei a conclusão que eu precisava falar de violoncelo... eu precisava falar do ensino de violoncelo. Em janeiro de 2017, entrei num grupo de estudos sob a coordenação de uma **professora**. Contei-lhe sobre minhas inquietações. Ela ficou tão intrigada quanto eu para entender como se deu a história do ensino do violoncelo em Fortaleza. Para isso, precisava de um recorte temporal. Escrevi, então, sobre o ensino do violoncelo no SESI de 1975 a 1990.

No início da pós-graduação, debruçada sobre o meu pré-projeto (que se relacionava diretamente com o TCC recém-defendido e que pretendia, à época, investigar o ensino de violoncelo na cidade de Fortaleza de 1990 a 2015), os textos, minhas fontes históricas, meu violoncelo, comecei a mesclar as discussões que tinha com o *professor* Dr. Mário André Wanderley Oliveira em sala de aula sobre epistemologia e pesquisa na área de Educação Musical; Política; Feminismo; História e suas infinitas abordagens à minha história de vida sendo mulher, violoncelista, universitária.

Foi quando percebi que minha vida foi permeada por homens e as poucas mulheres que me apareceram, serviram como guias sendo fundamentais na minha trajetória.

Ressignifiquei meu percurso, desenterrei memórias, remodelei meu pré-projeto, estabeleci-me como feminista⁸ e atentei-me para minha prática como professora voluntária de violoncelo no projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a Orquestra Infantojuvenil (OIJUFRN), abrindo uma turma mista proporcional (metade de meninos; metade de meninas).

Desta forma, um questionamento inicial surgiu a partir de reflexões sobre o gênero feminino e docência no ensino superior brasileiro: “afinal, quantas professoras de violoncelo existem, em exercício, nas universidades federais brasileiras?”, pois eu conhecia poucas professoras de música no Ensino Superior e, de violoncelo, menos ainda. Porém, depois de responder esta pergunta, outro questionamento nasceu: frente ao número tão escasso encontrado, como se deu o processo de formação dessas mulheres professoras de violoncelo? Como elas atuam na universidade? Quais foram (ou são) seus desafios como mulheres professoras e violoncelistas?

Meditando sobre minhas vivências, tive a oportunidade de imergir no contexto de formação de professoras/es da área e, com olhar sensibilizado pelas leituras demandadas por minha pesquisa pude refletir sobre gênero e diversidade sexual a partir do meu estágio docente, realizado na própria Escola de Música da UFRN, durante o primeiro semestre de 2019. Trabalhando em parceria com a professora Dra. Tamar Genz Gaulke⁹, na disciplina *Metodologia da Pesquisa em Música* do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pude experienciar a docência com seus embates, problemas, diálogos e soluções construídas colaborativamente. No nosso primeiro dia de aula nesta disciplina, ao fazer a chamada, fomos informadas por algumas pessoas na turma que o penúltimo nome que constava na lista, um nome feminino, não deveria ser chamado, porque o aluno optou ser chamado por outro nome: Jon. Ele é homem trans¹⁰. Seu nome social foi respeitado.

Durante o decorrer do semestre, eu, como estagiária docente e pesquisadora em formação, observava a dinâmica e interações do grupo diverso de alunas e alunos, bem como planejava e ministrava as aulas da disciplina em comum acordo com a professora regente. O

⁸ Entendo que assumir-me feminista carrega uma série de modificações de discurso e ampliação da capacidade de refletir sobre pessoas. Assumir-me feminista também carrega “uma ética e uma forma de estar no mundo” (GARCIA, 2015, p. 11).

⁹ Aproveito esta nota para agradecer à professora Dra. Tamar Genz Gaulke por todo o apoio e incentivo.

¹⁰ Pessoas que não se identificam com o gênero atribuído ao seu sexo biológico.

final do semestre casou com meu período de qualificação da dissertação, o que me levou a novas e intensas reflexões sobre gênero e sexualidade no âmbito do ensino superior em música. Para além da minha pesquisa, estava vivendo o período de lançamento de notas e acordos finais com a turma e me senti inquieta. Estive observando durante meu processo de pesquisa as mulheres professoras de música no ensino superior, mas, agora, algo urgia para que eu considerasse a minoria discente: as pessoas transgêneras, lésbicas, gays. Algumas questões afloraram e eu me vi lendo e buscando entender para além do meu território cisgênero e heteronormativo.

A fim de conhecer a forma como essas questões vinham sendo tratadas na literatura acadêmico-científica da área, realizei uma revisão bibliográfica nos principais periódicos e bases de dados nacionais. Esse procedimento me permitiu identificar trabalhos e autoras/es da Música/Educação Musical que se dedicam – ou se dedicaram – ao tema. Em geral, esses trabalhos podem ser classificados em 3 grupos: 1) identidade de gênero e repertório musical (SILVA, 2000; 2002; 2004; 2006; 2019; SILVA, 2012); 2) participação de mulheres em práticas pedagógicas e musicais (SORRENTINO, 2012; 2018; MOREIRA, 2013; IGAYARA-SOUZA, 2011; PAGES, WILLE, 2017; MEURER, PEREIRA, 2017; ZERBINATTI, 2018; MOTA, SOUZA, 2018; OLIVEIRA, 2018; recôva, 2019; ALBUQUERQUE, 2019); 3) gênero e sexualidade na Educação Musical (MARIANO, 2019; WENNING, 2019; WOLFFENBÜTTEL et al., 2018; SIEDLECKI, 2016).

Embora, esses trabalhos tenham, inegavelmente, trazido pertinentes contribuições para esse campo de estudo na Educação Musical, destaco que diversos aspectos sobre o tema carecem, ainda, de aprofundamento na área. Isso fica evidente, por exemplo, quando percebemos a baixa produção de pesquisas que envolvam a formação e atuação na Educação Musical observando concepções de pessoas sobre gênero e diversidade sexual (WENNING, 2019; SIEDLECKI, 2016).

Dessa forma, considerando a minha experiência, os testemunhos a que tive acesso e às lacunas percebidas na literatura da área, estabeleci o seguinte problema de pesquisa para este trabalho: como questões de gênero e diversidade sexual permeiam o desenvolvimento profissional docente de professoras de música? Com vistas a responder a esta pergunta, elaborei o seguinte objetivo geral: investigar o desenvolvimento profissional docente de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais nordestinas, considerando suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação e atuação em música. E

como objetivos específicos: 1) Conhecer as narrativas de formação em música das colaboradoras; 2) Conhecer suas trajetórias de atuação profissional em música; 3) Identificar as relações que se estabelecem entre suas narrativas de formação e suas trajetórias de atuação profissional na área; e 4) Destacar suas experiências, reflexões e concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação e atuação em música e/ou em seu ensino.

É importante ressaltar que, por meio de leituras, refleti, inicialmente, sobre um dos aspectos que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002) apresenta no livro *A dominação masculina* (2002), da violência simbólica: a dominação do gênero masculino sobre o feminino e que ocorre, de modo geral, imperceptível, uma vez que o grupo dominado não se enxerga como vítima por ter naturalizado visões de mundo e comportamentos do grupo dominante.

No decorrer da pesquisa, tive a oportunidade de repensar termos ainda pouco usuais para se referirem à mulher que produz música. Escolhi usar uma linguagem que contemple e represente as minhas colaboradoras e a mim, assumindo o termo “música” para me referir à mulher que atua na área, pois “a linguagem que se usa não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas que ela faz mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer” (LOURO, 2007, p. 214). Portanto, entendo que

numa linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o *irrepresentável*. Em outras palavras, as mulheres representam o sexo que não pode ser pensado, uma ausência e opacidade linguísticas. Numa linguagem que repousa na significação unívoca, o sexo feminino constitui aquilo que não se pode restringir nem designar (BUTLER, 2003, p. 28-29, grifo da autora).

Ressalto algumas ações derivadas deste processo de pesquisa que me ajudam a pensar em profundidade e a tentar divulgar o tema. Em novembro de 2018, apresentei, em parceria com meu amigo de mestrado, Júlio César da Silva, palestra sobre feminismos em música, buscando sensibilizar a comunidade acadêmica para a discussão. Em agosto de 2019, foi proposta ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN (GRUMUS), pelo professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira, uma nova linha de pesquisa sobre gênero, diversidade sexual e interseccionalidades na formação em música. O grupo, diverso em seus integrantes e discussões, possui como membros e membras homens trans e cis, mulheres cis, lésbicas, gays,

heterossexuais, bissexuais e uma pessoa deficiente¹¹. Com toda essa diversidade de pessoas, em seu primeiro semestre de funcionamento, o grupo discutiu questões amplas, tais como: capacitismo, feminismos, racismo e colorismo, assédio, transfobia e homofobia. Em novembro de 2019, ministrei, em parceria com a violonista Thaís Nascimento (UFRGS), o minicurso *Mulheres e sujeitos da diversidade na música e seu ensino: ressignificando experiências a partir de nossas narrativas*¹² no XXIV Congresso Nacional da Abem, que teve como objetivo de propor, inicialmente a partir de debates e reflexões sobre as experiências das participantes, encaminhamentos que visam fomentar a produção de conhecimento sobre gênero e sexualidade na Educação Musical, bem como ações que pretendem dar visibilidade e reconhecer a diversidade sexual e de gênero no âmbito acadêmico-científico e artístico-cultural.

Entendendo que o tema deste trabalho é concebido a partir de mulheres professoras em universidades, observo a pertinência em localizar, inicialmente, discussões sobre a mulher e docência superior em música. Dessa forma, o segundo capítulo traz em seu bojo a interseção entre a dominação masculina e as conquistas da mulher nas áreas da educação e da música. Estructurei o capítulo em três seções, a saber: Perspectivas androcêntricas que naturalizam e reforçam a dominação masculina; A mulher na educação; A mulher na música e seu ensino. Na primeira seção, apresento a síntese de olhar de Bourdieu (2002a; 2002b) acerca da dominação masculina categoria de violência simbólica que permeia as proposições abordadas nas duas seções seguintes, quais sejam: feminização do magistério, com aporte teórico em Guacira Louro (2017), e patriarcado musical, com fundamentação em Lucy Green (1997a). Em seguida, discorro sobre um breve panorama histórico sobre a progressiva inserção da mulher nas instituições de ensino, como alunas ou professoras. Por último, abordo as concepções de Lucy Green (1997a) sobre patriarcado musical e apresento a produção acadêmico-científica da Educação Musical brasileira que discorrem sobre mulheres em práticas pedagógicas e musicais.

No terceiro capítulo, abordo os principais conceitos e proposições teóricas que

¹¹ Ressalto aqui meu agradecimento por todas as discussões e reflexões advindas dos e das integrantes do GRUMUS na linha de pesquisa de gênero, diversidade sexual e interseccionalidades na formação em música: Mário André Wanderley Oliveira, Samara Sampaio, Luana Pereira, Abda Rocha, Carlos Ribeiro, Luciano Paiva, Jon Silva, Michel Sampaio, Elke Riedel, Fernanda Amorim e Clara Ponciano.

¹² Da mesma forma, agradeço ao interesse e engajamento das participantes do minicurso: Andrea Gianelli, Helena Inoue, Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares, Rayssa Rodrigues, Náira Souza, Vitória Queiroz, Ilda Cardoso, bem como à colega Thaís Nascimento por abraçar o projeto comigo.

nortearam esta pesquisa. A fim de obter aportes para a construção do problema de pesquisa, bem como para me auxiliar nas fases de organização e análise do material coletado, busquei em Butler (2003), Scott (1995) e Nóvoa (2007) apoio teórico para pensar gênero e diversidade sexual e Desenvolvimento Profissional Docente. Apresento a produção acadêmico-científica da Educação Musical brasileira que discorrem sobre gênero e diversidade sexual e, em seguida, como o tema vem sendo discutido na legislação e políticas públicas educacionais. Logo após, discorro, brevemente, sobre o neoconservadorismo e a “ideologia de gênero” a fim de explicitar os desafios em contemplar este tema na atualidade. Por último, apresento olhares sobre Desenvolvimento Profissional Docente, a partir de Nóvoa (1992), que permeia minha análise do material coletado.

No quarto capítulo, descrevo o processo de escolha das colaboradoras desta pesquisa. Registro, na sequência, a minha trajetória a partir da escolha do método estudo de caso e evidencio elementos teórico-metodológicos que me guiaram durante o desenvolvimento do estudo (JOSSO, 2004; YIN; 2001). Para tal, apresento a abordagem de pesquisa escolhida e o método assim como os princípios éticos que me conduziram. Em seguida, apresento todas as etapas que percorri com as técnicas de coleta, organização e análise dos materiais.

No quinto capítulo analiso, discuto e reflito sobre todo o material coletado nesta pesquisa, o qual foi obtido por meio de entrevistas narrativas, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A princípio, descrevo a trajetória de formação das professoras que colaboraram com esta pesquisa, de modo a situá-las e aproximá-las das/os leitoras/es. Em seguida, descrevo suas trajetórias e atuação profissional e formação na atuação docente. Na terceira seção, apresento uma costura analítica das suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação musical, tendo como matéria-prima as narrativas das colaboradoras, mesclando, quando possível, ao resultado dos outros instrumentos de coleta de materiais. Na última seção do capítulo, teço considerações sobre suas trajetórias, concepções acerca do tema e seus respectivos desenvolvimentos profissionais.

Com esta pesquisa, almejei compreender em profundidade as especificidades das trajetórias de formação das minhas colaboradoras, identificar aspectos gerais que marcam os caminhos das mulheres na área da música e da educação e, principalmente, na docência universitária em música, bem como observar como as concepções de professoras universitárias sobre gênero e sexualidade podem marcar seus desenvolvimentos profissionais e sua atuação pedagógica.

2 ANDROCENTRISMO, EDUCAÇÃO E ENSINO DE MÚSICA

Neste capítulo, apresento parte da literatura consultada ao longo do meu percurso no mestrado, a qual me refiro como *preâmbulo teórico*, pois foi importante para minha compreensão inicial de trajetórias e lugares das mulheres na educação e na música. Abordo, para tanto, proposições teóricas de Bourdieu (2002a; 2002b), Guacira Louro (2017) e Lucy Green (1997a), que me ajudaram a perceber as lógicas que orientam relações de poder nos contextos sociais, educacionais e musicais. Orientada pelo objetivo inicial desta pesquisa, apresento, brevemente, a perspectiva bourdieusiana sobre a dominação masculina como um marco introdutório que paira sob as seções seguintes ao se pensar sobre a mulher na educação e na música. Em seguida, por meio da revisão de literatura e um rápido levantamento documental, evidencio a trajetória de inserção das mulheres nas instituições de ensino nacionais. Logo após, apresento a discussão de Green (1997a) sobre a figura feminina no fazer musical e enumero trabalhos sobre mulheres na Educação Musical. Esses trabalhos me permitiram entender os desafios, lutas e conquistas da mulher (cis) na educação e na educação musical ao longo da história e na contemporaneidade.

2.1 A dominação masculina

Com vistas a compreender o androcentrismo do ponto de vista estrutural, recorri, inicialmente, ao sociólogo francês Pierre Bourdieu, mais especificamente nas proposições presentes em seu livro *A dominação masculina* (2002a). Por meio do estudo etnológico sobre a sociedade cabila/kabyla¹³, o autor evidenciou, nesta obra, o princípio de perpetuação da diferença entre os gêneros naturalizado na cultura através de um “longo trabalho coletivo de socialização do biológico” (BOURDIEU, 2002a, p. 9), no qual a diferença anatômica entre os órgãos sexuais é fundamental para justificar a diferença social entre sujeitos. Bourdieu (2002a) destaca que é “preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos *históricos* que são responsáveis pela *des-historicização* e pela *eternização* das estruturas de divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes” (BOURDIEU, 2002a, n.p, grifos do autor).

Para identificar tais mecanismos que eternizam estruturas de divisão baseadas no sexo, primeiramente, deve-se entender que há uma concepção social dos órgãos sexuais, “produto

¹³ Sociedade localizada na Cabília, no norte da Argélia.

de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas” (BOURDIEU, 2002a, p. 23) segundo a razão androcêntrica que é continuamente legitimada. Seguidamente, deve-se perceber a naturalização da dominação masculina. Esta dominação é resultante da violência simbólica que, para o autor, é uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2002a, p. 7). A violência simbólica, desse modo, seria instituída “por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante” (BOURDIEU, 2002a, p. 47). Seria uma “violência doce” (BOURDIEU, 2002a, p. 47) que acontece através de uma força simbólica.

Tal violência é reafirmada pela lógica androcêntrica compartilhada pelas pessoas, haja vista que é tacitamente reconhecida tanto pelo dominante quanto pela pessoa dominada, na maioria dos casos, mulheres, causando uma “circularidade terrível das relações de dominação simbólica¹⁴” (BOURDIEU, 2002b, p. 6, tradução minha). A divisão entre os sexos e os conflitos de dominação e submissão se confirmam no estado objetivado das coisas e incidem sobre formas de percepção, pensamento, ação, julgamento e apreciação. Dessa forma, as dominadas (e, também, dominados), que possuem seus esquemas de percepção e pensamento imersos nessa lógica androcêntrica, têm seus atos de *conhecimento* como, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, portanto, de submissão (BOURDIEU, 2002a, p. 22). Assim, “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2002a, p. 18).

A construção simbólica se realiza em transformação profunda e duradoura de corpos e mentalidades, excluindo do “universo pensável e factível” tudo o que pertence ao outro gênero, para produzir um “artefato social que é um homem viril ou mulher feminina” (BOURDIEU, 2002a, p. 33). Sendo assim, a base das diferenças sociais parece estar calcada nas diferenças biológicas (BOURDIEU, 2002a, p. 34). Neste ponto, é necessário fazer a diferenciação das esferas de vida que sobrevivem simbioticamente, na perspectiva de Bourdieu (2002a): a esfera pública, oficial, exterior, que cabe aos homens; e esfera privada, doméstica, controlada, que cabe às mulheres. Esta estruturação, assim como as relações de dominação são reforçadas por “agentes específicos (homens, com suas armas, como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (BOURDIEU, 2002a, p. 47).

¹⁴ “[...] Ce qui fait la circularité terrible des rapports de domination symbolique [...]” (BOURDIEU, 2002b, p. 6).

Bourdieu (2002a) se refere ao movimento feminista como um fator de mudança. Foi através desse movimento que houve o acesso das mulheres a todos os níveis de ensino, o direito ao voto e ao trabalho assalariado (mesmo que com divisões sexuais claras em relação às escolhas de carreira). O movimento contribuiu e contribui para ampliação e reivindicação de espaços públicos para debates. Porém, apesar da ocupação dos espaços, as mulheres, ainda são discriminadas, pois são percebidas “por um olhar marcado pelas categorias masculinas” (BOURDIEU, 2002a, p. 118), o que é justificado, pois, o autor ressalta a permanência da estrutura de dominação masculina que ainda está enraizada nas coisas, nos corpos, no inconsciente.

O autor observa que discorrer sobre dominação masculina pode ter dois efeitos sociais: reforçar simbolicamente a situação de dominação ou favorecer a mobilização das vítimas. Desta forma, é imprescindível perceber todos os efeitos da dominação e suas instituições de reprodução e legitimação de modo a contribuir com o “desaparecimento progressivo da dominação masculina” (BOURDIEU, 2002a, p. 139).

2.2 A mulher na história da educação e a conquista de espaços institucionais

2.2.1 “A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição”¹⁵

Refletindo sobre a teorização da dominação masculina proposta por Bourdieu (2002a; 2002b), é possível observar que a manutenção e permanência da visão androcêntrica se dá por meio de agentes e instituições, como, por exemplo, a escola. Não é por acaso que a educação formal destinada àquelas que eram classificadas como *Imbecilitus sexus* era escassa e deficitária. A distância da mulher da educação pode ser justificada num versinho: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, que saiba pouco ou saiba nada” (RIBEIRO, 2003, p. 79). Apenas em meados de 1820, as mulheres tiveram acesso legalizado às instituições de ensino no Brasil, o que refletia uma tendência global. O acesso e permanência da mulher na educação, para Nísia Floresta (1989), tem alguma influência “sobre a moralidade dos povos” e “o lugar que ela ocupa entre eles é o barômetro que indica os progressos de sua civilização” (FLORESTA, 1989, p. 12).

No período colonial, no Brasil, a educação oferecida pela Companhia de Jesus, através dos padres jesuítas, era reservada ao sexo masculino. Às mulheres privilegiadas, era oferecida

¹⁵ 1 Timóteo 2: 11,12.

a oportunidade de alfabetização em casa, na forma da educação doméstica, para que pudessem, por exemplo, acompanhar o sermão na igreja (ALGANTRI, 1996 apud KRAUSE; KRAUSE, 2016, p. 7). Convém ressaltar que “a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever” (RIBEIRO, 2003, p. 80), pois as relações de poder entre indígenas seguia outras lógicas. O Pe. Manoel de Nóbrega escreveu à Dona Catarina, Rainha de Portugal, solicitando permissão para letrar mulheres. Porém, a Rainha negou a iniciativa, qualificando-a de ousada devido às “consequências nefastas” (RIBEIRO, 2003, p. 81).

Em 1678, foi fundado o primeiro convento do Brasil, conhecido como Santa Clara do Desterro, na Bahia. No convento, as mulheres deveriam aprender a ler, escrever, cantar, tocar piano, a fazer as prendas domésticas e cozinhar. Porém, as “prisões místicas”, como os conventos desta época eram conhecidos, por acolher mulheres trancafiadas pelos familiares para não possuírem maridos (KRAUSE; KRAUSE, 2016, p. 7), não atendiam a todo o público feminino, sendo privilégio para algumas mulheres. “Assim, a maioria das mulheres [...] não teve, de fato, muito acesso à escolaridade nesse período” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5). Os conventos do século XVII ao século XX foram importantes lugares de resistência, pois começavam a nascer movimentos que visavam o “progresso da educação para mulheres no Brasil” (KRAUSE; KRAUSE, 2016, p. 8).

Nos anos seguintes à vinda da Corte portuguesa para o Brasil, entre 1808 a meados de 1820, começaram a surgir as primeiras formas de educação laica para mulheres. Algumas professoras europeias, portanto imigrantes, abriam suas casas e passavam a atuar na educação domiciliar de moças da burguesia. As aulas eram sobre “ensinamentos de costura, bordado, religião, bem como conhecimentos elementares da língua portuguesa e de aritmética” (FREIRE, 2011, p. 243).

A Constituição de 1824, outorgada pelo Imperador Dom Pedro I, previa que a “instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, Art. 179) seria de garantia do Império. Em 1834, foi complementado à Constituição o Ato Adicional, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, como emenda única. No art. 10, em seu parágrafo segundo, previa a descentralização do ensino primário, pois “compete às mesmas Assembléas legislar: [...] Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios” (BRASIL, 1834, Art. 10º). Desta forma,

criou-se uma grande diversidade no incremento da instrução elementar e secundária, porque somente as províncias com recursos financeiros e projetos voltados para a implantação da instrução primária e secundária dariam um passo à frente na efetivação desses graus de ensino. Nas províncias de poucos recursos a instrução elementar e secundária permaneceu uma quimera. (MARTINS, 2009, p. 176).

Precisamente, em 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I, juntamente com a Assembleia Geral, outorgou a Lei de Primeiras Letras (Lei Geral de Ensino) que “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio” (BRASIL, 1827). Esta lei marcou a abertura de vagas para mestras. Porém, “se de um lado [...] representou um marco para a mulher, na medida em que ratificou seu direito à instrução, significou também um instrumento que acentuou a discriminação sexual” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5), pois havia uma diferença curricular prevista para alunas e alunos e para mestras e mestres, conforme os artigos 6º e 7º, os quais reproduzo abaixo:

Art. 6º - Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art. 7º - As mestras, além do declarado no art 6º, com *exclusão das noções de geometria* e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á *economia domestica*; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de *reconhecida honestidade*, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º (BRASIL, 1827, grifos meus).

Tal diferença curricular, no entanto, infringiu o artigo 13 da mesma lei, no qual se verifica que “as mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (BRASIL, 1827). A educação formal feminina nasce, tardiamente, por meio de uma legislação que acentua e legitima a divisão de conteúdos, tarefas e trabalhos entre os gêneros.

Observa-se, já no início do processo de escolarização formal no Brasil, que os meninos deveriam desenvolver o raciocínio, voltar-se para os conhecimentos abstratos, exigidos pelo mundo do trabalho e pelas demais formas de participação no espaço público. Enquanto isso, as meninas deveriam buscar a apropriação de habilidades manuais necessárias ao

exercício do trabalho doméstico, na esfera do privado (FREIRE, 2011, p. 244).

A Escola Normal laica surgiu em meados de 1795, cinco anos depois da Revolução Burguesa, na França, e tinha como o objetivo central tornar-se um pólo científico. Porém, devido ao contexto histórico-social do século XVIII, com a industrialização, a produção fabril, a expansão das cidades, a crescente urgência de alfabetizar a população e a necessidade de formação de professoras/es, algumas escolas normais se proliferaram na Europa e nas Américas (MARTINS, 2009, p. 175).

No Brasil, com o objetivo de formar professoras e professores primários para atuar nos 1º e 2º graus, “as Escolas Normais começaram a aparecer no cenário sócio-cultural [...] a partir da terceira década do século XIX. Em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo” (MARTINS, 2009, p. 177). Vale ressaltar que a primeira escola normal brasileira, fundada em Niterói, não recebia mulheres em sua primeira fase de funcionamento (1835). Apenas em 1862, esta escola abriu vagas para alunas que frequentavam as aulas em dias alternados ou em lugares separados do público masculino (GALVÃO, 2016, p. 186).

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, propôs transformar o ensino primário e secundário da Corte e superior em todo o Império. Foi a partir desta reforma que se assegurou o direito a mulher de frequentar cursos das Faculdades e de obter um título acadêmico. Porém, a Reforma, para este público, se limitou à intenção e ao papel, pois

“as alunas das escolas normais femininas sequer podiam prestar os exames de admissão, pois somente os alunos das ‘escolas normais oficiais’ estavam aptos a prestar os exames, como era o caso dos alunos do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, que não aceitava meninas” (SANTOS; MASSENA, 2009, p. 3).

As poucas estudantes que conseguiam ingressar nas Faculdades enfrentavam preconceito, pois “a maioria dos homens cultos ainda defendia que a energia das mulheres deveria ser totalmente devotada ao serviço de suas famílias” (COLLING, 2011, p. 178). Esta Reforma serviu para legitimar a diferença curricular com base no gênero, acentuando a segregação em cada nível de ensino, pois havia orientação de disciplinas exclusivas para

meninos e outras, para meninas. É possível observar que “a tônica permanecia na agulha [da educação feminina], não na caneta” (BELTRÃO, ALVES, 2009, p. 128).

O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral; Instrucção religiosa; Leitura; Escripta; Noções de cousas; Noções essenciaes de grammatica; Principios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas; Noções de historia e geographia do Brazil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto; Gymnastica; *Costura simples (para as meninas)*.

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes: Principios elementares de algebra e geometria; Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida; Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio; Noções de lavoura e horticultura; *Noções de economia social (para os meninos)*; *Noções de economia domestica (para as meninas)*; *Pratica manual de officios (para os meninos)*; *Trabalhos de agulha (para as meninas)* (BRASIL, 1879, Art. 4º, grifos meus).

Dessa forma, o currículo do ensino secundário adiciona, simbolicamente, a divisão sexual nas esferas de vida: aos meninos, futuros homens, cabe à esfera pública; às meninas, futuras esposas desses homens, cabe à esfera de vida privada. A visão patriarcal de sociedade orienta o currículo e nele se assenta.

Em 1881, por meio Decreto nº 8.024, foi facultada, pela primeira vez na história da educação no país, a entrada de mulheres, de forma segregada, nos cursos superiores de Medicina. O artigo 16 do referido decreto previa “a inscrição de que tratam os artigos precedentes aos indivíduos do sexo feminino, para os quaes haverá nas aulas logares separados” (BRASIL, 1881, Art. 16). Porém, “era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

Também em 1881, com o Decreto nº 8.025 ficou estabelecido que as Escolas Normais teriam o ensino gratuito para ambos os sexos e compreenderia dois cursos: Ciências e Letras e o de Artes. O curso de Ciências e Letras era bastante amplo e apresentava as seguintes matérias: Instrução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil, Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público,

Economia Social e Doméstica, Pedagogia e Metodologia. Já o curso de Artes tinha as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (exclusivamente para alunas).

Com a predominância feminina nas Escolas Normais, tanto no corpo discente como docente, e com a abertura das turmas mistas nos mesmos estabelecimentos, foi somente “às vésperas da década de 40 [...] que se permitiu às normalistas o ingresso em alguns cursos de Filosofia, direito que se estenderia, em 1953, aos demais cursos” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6, grifos meus). Porém, o ingresso na universidade foi efetuado sob muitos preconceitos, conforme observamos no seguinte excerto:

Sinceramente suponho, em meu humilde parecer, que a emancipação política e científica não é um princípio natural da mulher. Outras carreiras lhe podem ser destinadas, outras fontes lhe devem ser abertas; esta não. [...] Mesmo quando a natureza lhe não vedasse as qualidades políticas e científicas, a mulher que seguisse essas carreiras masculinizar-se-ia (COSTA, 1892 apud VAQUINHAS, 2018, p. 220).

Retornando à citação de Bruschini e Amado (1988, p. 6), evidencio os grifos que fiz nas datas para instigar a reflexão. Um pouco mais de um século havia passado desde a legitimação da educação primária feminina. Isto quer dizer que, em média, foram necessárias 4 gerações de mulheres para que se pudesse ter algum direito de ingressar no território masculinizado: a Universidade. E, apesar de ter conquistado direito ao espaço acadêmico, ainda eram recorrentes as preocupações sobre a *formação* ideal, o lugar da mulher e a sua “verdadeira função”.

É frequente se consultarem sobre os destino que devem dar às filhas moças. Devem ser funcionárias publicas ou comerciais, advogadas ou médicas, contadoras ou secretárias? As perguntas são mais ou menos estas. Melhor seria educá-las como perfeitas mães de família e administradoras de um lar. Parece ser esta a profissão mais indicada para a mulher. E tão pouco se pensa nisto!... (JORNAL DAS MOÇAS, 1942).¹⁶

Com este lento avanço, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024 – foi “garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares”(BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130). Deste modo, foi *somente* “a partir dos anos

¹⁶ Jornal das Moças, 03 set. 1942. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/111031_04/5906>. Acesso em: 06 jun. 2019.

1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130).

2.2.2 Feminização do magistério

Foi a partir do final do século XIX, com o acesso das mulheres à educação primária/secundária e com a abertura das Escolas Normais¹⁷, que se iniciou o processo de feminização do magistério: quando a profissão docente (pelo menos, no ensino primário) passou a ser reconhecida como uma *profissão de mulher*. Louro (1997; 2017) ressalta que este pode ser entendido como consequência da crescente urbanização e industrialização que abriu novas possibilidades de trabalho aos homens, deixando o campo da educação *primária* às mulheres, por compreender que elas “tinham, ‘por natureza’, uma inclinação para o trato com as crianças, que [...] eram as primeiras e ‘naturais educadoras’, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos” (LOURO, 2017, p. 450).

Porém, não foi sem luta e muita resistência que as mulheres puderam ocupar a esfera pública. Em sua dissertação de mestrado em História, Almeida (2008), analisando a obra do ensaísta e médico brasileiro Tito Lívio de Castro (1864 – 1890), deu visibilidade a alguns discursos masculinos¹⁸ comuns no final do século XIX, no Brasil. Os discursos médico-científicos tratavam da inferioridade da mulher em relação aos homens, além de apresentar uma pseudo-preocupação com os riscos que o trabalho intelectual poderia causar ao corpo da mulher, pois havia uma “teoria de que útero e cérebro se rivalizavam, de modo que a mulher possuiria uma fragilidade inata e, se insistisse em possuir uma educação superior, concentrando sua energia vital no cérebro, poderia ter seu útero atrofiado” (ALMEIDA, 2008, p. 76). Além disso, ainda havia a crença de que “a mulher pouco teria precisado do cérebro [no decorrer da história da humanidade], pouco teria se servido dele e, por isso, não teria se desenvolvido cerebralmente” (ALMEIDA, 2008, p. 79), sendo, portanto *incapacitada* para a profissão. De outro lado, havia a justificativa de que a docência primária

¹⁷ Em 1874, já se constata um número superior de mulheres estudando do que homens nas Escolas Normais (LOURO, 2017, p. 449).

¹⁸ “Quem ‘falou’ sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos” (LOURO, 1997, p. 103).

era uma profissão feminina, por natureza, pois “a mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada de luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos” (VERÍSSIMO, 1890 apud LOURO, 2017, p. 448).

Esta visão simplista e maternal da educação primária foi sendo desenvolvida e reproduzida ao considerar o magistério como uma “extensão da maternidade”, no qual a professora, mais tarde chamada apenas por “tia”¹⁹ (desclassificando toda sua formação e forçando afetividades), deveria renunciar “sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de ser esposa e mãe” (LOURO, 2017, p. 453). Além disso, à mulher professora cabiam os salários mais baixos, porque era um *complemento* da renda familiar. “Afinal, o sustento da família cabia ao homem” (LOURO, 2017, p. 453).

Vale lembrar à leitora e/ou ao leitor que as professoras (professorinhas ou tias) eram formadas através de um currículo diferente dos professores. Elas recebiam treinamento para trabalhos de agulha, princípios da música, canto orfeônico, piano, língua portuguesa e francesa, ortografia, Aritmética e noções gerais de História e Geografia. Já os rapazes habilitavam-se em língua nacional e literatura, Filosofia e Geometria. Percebe-se que, mesmo sendo incentivada às “destrezas manuais e estéticas” (LOURO, 2017, p. 457), ao contrário do homem, a formação da mulher, especificamente na música foi restringida ao canto orfeônico e à prática pianística²⁰. Sobre esta fragmentação de vivências entre homens e mulheres na suas respectivas formações musicais, Leppert (1993, p. 67-68 apud DOMENICI, 2013, p. 93) afirma que

a prática musical era reservada às mulheres, sendo esperado que aprendessem a tocar um instrumento (preferencialmente de teclas) como forma de entretenimento doméstico desprezioso, pois lhe era vedado desenvolver seus talentos para não competir com o seu marido aos olhos dos outros.

A base da educação feminina era a moral cristã, “pois se esperava que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem” (LOURO, 2017, p. 447) e

¹⁹ Sugiro a leitura da seguinte obra: FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

²⁰ “O instrumento [piano], que, num primeiro momento, estava circunscrito ao âmbito doméstico e ao universo das mulheres, se tornará cada vez mais popular também entre os homens e infundir-se-á na cena pública. Para isto, já atentou Tinhorão, quando acentuou, que, por volta dos anos vinte, [...] ‘o piano sai das brancas mãos das moças da elite’ para ‘os saltitantes dedos dos pianistas negros e mestiços’ [...] de salão” (BASILE, 2015, p. 207).

que fossem mães espirituais de suas alunas e alunos. Logo, não era toda e qualquer mulher brasileira que poderia ingressar no magistério. A mulher, de grupos sociais privilegiados (branca, cis, cristã, jovem, de classe média, heterossexual), precisava ser casta e honesta, conforme podemos observar no documento de contratação de professora em São Paulo, na década de 1920, descrito na pesquisa de Almeida (2009, p. 150). O contrato previa que a professora fosse solteira, e caso se casasse, poderia ter o contrato suspenso; que não andasse na companhia de homens, além de seus irmãos e pai; que se mantivesse em casa das 20h às 6h; que não passeasse em sorveterias; que não viajasse; que não fumasse ou bebesse.

Nesse ponto, é interessante trazer à baila ideias de Louro (1999) acerca da representação das professoras na sociedade brasileira. A autora entende representação “não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora” (LOURO, 1999, p. 99). Quando o contrato exige que a professora seja solteira, ele ressalta uma *falha* da vida pessoal daquela mulher, visto que ela

não *conseguiu* casar. Se o casamento e a maternidade constituíam o destino "natural" e desejado para todas as mulheres, àquelas para as quais isso parecia de algum modo inalcançável, restaria se entregar a tarefas que tivessem uma analogia com tal missão. Assim, a concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituí-lo como a grande alternativa. As moças que "ficavam" solteiras podiam se sentir vocacionadas para o magistério; elas eram, de algum modo, chamadas para exercer a docência (LOURO, 1999, p. 104).

Mesmo que tenha se esforçado para atender à expectativa social, a moça solteirona – a qual não tinha associada à sua imagem a presença de um companheiro amoroso ou filhos e filhas – era ambígua: ao mesmo tempo em que era exaltada em poemas de amor, era satirizada em caricaturas (as bruxas de óculos, coques, roupas escuras, largas e longas). Não era só sua capacidade intelectual ou social que estava sendo observada por outras pessoas. Seu corpo também estava sendo observado, moldado, disciplinado. De acordo com Louro (2017, p. 461),

uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura *discreta e digna*. O mesmo valia para as professoras: como modelo das estudantes, as mestras deveriam também se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se de um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de escrever, de argumentar. Aprendiam-se os gestos e olhares

modestos e decentes, as formas de caminhar e sentar. Todo o investimento político era realizado sobre os corpos das estudantes e mestras.

Além disso, havia (ainda há) outra ambiguidade envolvendo a representação dessa personagem social: do mesmo modo que os professores evocam autoridade e conhecimento, a imagem da mulher professora, sobretudo na educação primária, evoca cuidado e apoio "maternal" à aprendizagem das/os alunas/os (LOURO, 1999, p. 107). Porém, apesar de todas as complicações sociais, foi a partir do século XX que o magistério se consolidou como carreira feminina, depois de “passar por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar” (LOURO, 1999, p. 95). Com o processo de urbanização e industrialização, os homens tiveram suas possibilidades de carreira ampliadas. Logo, a migração destes para outros campos, abriu espaço para as mulheres na área da educação (no ensino superior, as mulheres ainda não tinham conquistado espaço efetivamente). Porém, fato curioso, comumente, homens ainda ocupavam cargos de poder dentro das escolas.

Reproduzia-se [ainda] e reforçava, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema [incluindo as leis que o guiava]. A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária exatamente por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância, etc. Aos homens eram encaminhados os alunos-problema ou qualquer outra questão que exigisse a tomada de decisões de problemas mais graves (LOURO, 2002, p. 460).

Dado esta breve revisão histórica sobre a mulher como professora escolar, percebemos, com auxílio de Louro (1999), que este é um espaço de “diferenças, distinções e desigualdades” desde sua arquitetura às suas práticas educativas. É na escola que também há a naturalização e o reforço de concepções de mundo, pois

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas,

especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1999, p. 57).

2.2.3 Nota sobre a mulher no ensino superior: “A universidade não era para ela²¹”

Durante muito tempo, a educação superior foi considerada um privilégio masculino, tanto no corpo discente quanto no corpo docente, e a presença das mulheres se restringia, aos cursos específicos de licenciatura, senão apenas às Escolas Normais. Dessa forma, tinha-se, até meados do século XIX, uma educação feita por e para homens. Louro (1997), contextualizando historicamente a docência, parte da figura do mestre exemplar, homem religioso, jesuíta, que era responsável pela conduta de cada um de seus alunos,

cuidando para que esse carregue, para além da escola, os comportamentos e as virtudes que ali aprendeu. Para que isso aconteça, não basta que o mestre seja conhecedor dos saberes que deve transmitir, mas é preciso que seja, ele próprio, um modelo a ser seguido (LOURO, 1997, p. 92).

Esse mestre, que fazia parte de um modelo religioso de ensino, precedeu e inspirou a ideia de docência como sacerdócio, noção cujos resquícios perduram até hoje (principalmente, ao se referir às mulheres professoras). Vale ressaltar, no entanto, que encontrar referências para estruturar cronologicamente uma trajetória histórica das mulheres na universidade brasileira mostrou-se tarefa árdua, uma vez que a maior parte dos trabalhos encontrados abordam a inserção e atuação de mulheres em instituições específicas de ensino superior brasileiras. As informações capazes de prover um panorama sobre a presença das mulheres, como estudantes ou professoras universitárias, comumente, são oriundas de levantamentos e mapeamentos realizados por institutos públicos de pesquisa, tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com as *Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil* (IBGE, 2018), a *Sinopse Estatísticas da Educação Superior* (INEP, 2017) e o *Censo da Educação Superior* (INEP, 2018).

Em que pese a relevância de tais iniciativas, os dados trazem aportes para a visibilidade atual da presença da mulher na universidade, mas não possibilitam o vislumbre

²¹ Excerto extraído de LIMA, Jorge de. *Os Cossacos*. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/116408/33362>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

total da trajetória dessa paulatina inserção ao longo da história no país. Recorro, então, aos recortes da literatura que evidenciam a mulher no ensino superior brasileiro. Barroso e Mello (1975) apresentaram dados de matrículas que refletiam quantitativamente sobre o acesso da mulher ao ensino superior brasileiro; Blay e Conceição (1991) investigaram como a mulher foi apresentada em disciplinas da USP e concluíram, também, a escassa incorporação de estudos sobre a mulher na universidade; Queiroz (2000) observou o acesso diferenciado, tardio, no caso das mulheres, ao ensino superior; Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) realizaram o que pode ser considerado o primeiro estado da arte e catálogo bibliográfico referente à situação da mulher na educação. Importante ressaltar que as autoras afirmaram que

a circulação de idéias sobre o tema pareceu-nos bastante incipiente: idéias apresentadas em comunicações que não se aprofundaram, ou não deram origem a textos finais; pouco material contendo reflexões críticas instigantes, que permitissem avançar o debate como parecia ocorrer em outras áreas (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 2).

A dificuldade em fazer o levantamento bibliográfico foi percebida por Rosemberg e Amado (1992), uma vez que as autoras constataram que são “pouquíssimos trabalhos que integram a perspectiva de análise das relações de gênero ao discutirem a educação” (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 62) numa perspectiva histórica. Talvez instigada por essa percepção, Rosemberg (2001) analisou e interpretou dados estatísticos extraídos de resoluções de conferências mundiais sobre a educação formal da mulher, não necessariamente observando a universidade. Monteiro e Gati (2012) contribuíram para a escrita da história da mulher na educação por meio de um estudo de caráter bibliográfico, tendo como base documentos, jornais e periódicos do século XIX e XX, porém as autoras observaram apenas os níveis de educação primária e secundária.

No ensino superior, atualmente, o número de mulheres ultrapassa o número de homens, entre as/os estudantes. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2018, 71,3% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino²². Em relação ao corpo docente, cabe destacar que existe uma quase paridade

²² Dados do Censo da Educação Superior de 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

entre o número de professores (54,5%) e professoras (45,5%)²³ neste nível de ensino. É necessário frisar que esta distribuição se torna notoriamente desequilibrada quando se observa o percentual de homens e mulheres docentes em diferentes cursos. Os cursos em que as mulheres tendem a se concentrar são, justamente, aqueles que têm como objetivo maior formar professoras e professores para a educação básica.

2.3 A mulher na música e em seu ensino

*Se for menino, [...] aprenderá violoncelo; se for menina, aprenderá harpa. São os únicos instrumentos capazes de traduzir as impressões mais sublimes do espírito.*²⁴

Antes de apresentar minha revisão de literatura, localizando trabalhos sobre mulheres na Educação Musical do Brasil, proponho ao/à leitor/a, um pequeno experimento. Pegue na prateleira de uma biblioteca algum livro relacionado à História da Música, mais especificamente obras que se dedicam a evidenciar compositores. Abra-o no sumário. Quantas mulheres foram contempladas neste sumário? Partindo deste número, o que podemos inferir? Geralmente, encontramos apenas referências a homens reconhecidos pelos seus feitos na música, nas áreas de composição, *performance*, didática, análise, estruturação musical, estética e filosofia da música, entre outras. Comumente, são homens cis, brancos, europeus e pouco ou nada se sabe a respeito de suas orientações sexuais.

É razoável pensar que houve mulheres ao longo da história que se destacaram em todas essas áreas (ou que teriam potencial para tal), mas que não aparecem nos registros aos quais temos acesso. Jacky Fleming (2018) assevera que tais mulheres estão relegadas à “Lixeira da História”. Seria necessário um trabalho, semelhante ao de catadora de lixo que anda léguas, separa e escolhe seu material reciclável com cuidado, aproveitando a ideia de Fleming (2018), para fazer com que os nomes e imagens de mulheres músicas comecem a receber algum destaque.

²³ Dados extraídos de INEP, *Mulheres são maioria na educação superior brasileira*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206>. Acesso em: 12 jun. 2019.

²⁴ Fala do personagem Inácio Ramos, violoncelista, do conto de Machado de Assis, *O machete*, publicado originalmente no *Jornal das Famílias* em 1878 e reeditado pela Nova Aguilar, Rio de Janeiro, em 1994.

Dessa forma, não é uma tarefa simples, ao contrário do que possa parecer, encontrar trabalhos sistemáticos e abrangentes sobre a mulher música, aquela que produz, pensa, faz música. O que apresentarei nesta seção são achados de Lucy Green (1997a) que trazem pistas de fragmentos de uma história ainda pouco contada, o que pode nos instigar para começar a preencher lacunas.

Em seu livro *Music, Gender, Education*, Green (1997a) afirmou que pensar “gênero não é meramente uma associação extramusical. O gênero vai além disso, entrando na delimitação durante a experiência de escuta e, desta posição, age, sem nossa intenção consciente, influenciando as maneiras que ouvimos e julgamos os significados inerentes²⁵” (GREEN, 1997a, p. 55, tradução minha)²⁶.

Green (1997a) apresenta conceitos norteadores de sua pesquisa, a saber: *ideologia*, entendida como: “força coletiva mental que cria e perpetua e relações econômicas e culturais de dominação ou subserviência pré-existentes”²⁷ (GREEN, 1997a, p. 3); *fetichismo musical*: “concentração sobre os valores de troca músico-culturais (ou delimitações) em detrimento da construção do seu material (ou significados inerentes)²⁸” (GREEN, 1997a, p. 9); *patriarcado*: “estrutura social na qual existem múltiplas relações de poder”²⁹ (GREEN, 1997a, p. 13); e, por fim, *patriarcado musical*: “a divisão do trabalho musical em uma esfera pública predominantemente masculina e uma esfera privada predominantemente feminina³⁰” (GREEN, 1997a, p. 15) que restringe práticas musicais femininas.

A autora partiu do pressuposto de que a *performance* musical engloba elementos de exibição do corpo que delimitam o significado musical. Este, por sua vez, pode ser dividido em dois: o significado inerente e o significado delimitado. O significado inerente “opera a nível de materiais musicais, organização sintática³¹” (GREEN, 1994, p. 99), não é autônomo,

²⁵ “Gender is not merely an extra-musical association. It goes further than that, entering into delineation during the listening experience itself and from this position, it acts without our conscious intention, to influence the ways in which we also hear and judge inherent meaning” (GREEN, 1997a, p. 55).

²⁶ É válido ressaltar que todas as citações a esta obra são traduções minhas. Visando deixar a leitura um pouco mais fluente, optei por não colocar recorrentemente nas referências das citações diretas o termo “tradução minha”. A pessoa leitora pode confrontar a tradução utilizando os excertos originais disponibilizados nestas notas de rodapé.

²⁷ “Collective mental force which both springs and perpetuates pre-existing relationships of economic and cultural dominance or subservience between social classes” (GREEN, 1997a, p. 3).

²⁸ “Concentration on the music’s cultural exchange value (or delineations) at the expense of its material makeup (or inherent meanings)” (GREEN, 1997a, p. 9).

²⁹ “Social structure in which there are multiple relationships of power” (GREEN, 1997a, p. 13).

³⁰ “The division of musical work into a largely male public sphere and a largely female private sphere” (GREEN, 1997a, p. 15).

³¹ “Operates at the level of musical materials, the syntactical organization” (GREEN, 1994, p. 99).

não está acima de contextos sociais e, portanto, faz parte de uma construção social. Já o significado delineado, difere qualitativamente do primeiro, porém, o complementa. Este é uma construção simbólica a que o/a ouvinte se baseia “a partir do seu referencial a respeito do estilo em questão” (GREEN, 1997b, p. 29). A autora afirmou que as características da delimitação afetam nossa experiência auditiva, portanto o significado inerente, e variam de acordo com a *performance*, o contexto de recepção, o estilo da música e a posição do/a ouvinte. Tal como Bourdieu (2002a; 2002b), a autora evidencia a segregação entre homens e mulheres em duas esferas de vida: esfera pública, do trabalho remunerado, reservada, majoritariamente, aos homens e a esfera privada, do trabalho não-remunerado, reservada às mulheres.

A *performance* musical para a mulher, historicamente, era vista como um “passatempo feminino” (GREEN, 1997a, p. 25), principalmente dentro de certos nichos (canto, piano, violino e harpa) que afirmavam feminilidade³², pois eram associados à delicadeza. A afirmação da feminilidade pode ser entendida como opressiva, na perspectiva de Green (1997a), pois, se a feminilidade é manipulada por outrem e oprimida, afirmá-la se refere a um processo duplamente opressivo. Para exemplificar uma figura que afirma a feminilidade e, portanto, definições patriarcais de feminilidade, Green (1997a) apresentou uma análise da mulher cantora através da perspectiva histórica. Segundo a autora, “mulheres têm sempre mais liberdade de cantar do que tocar e, consideravelmente, mais liberdade de cantar do que compor³³” (GREEN, 1997a, p. 31). A mulher cantora é “vítima” das vicissitudes do corpo, pois existe a conexão imediata entre voz e sexo. A cantora é uma figura ambígua, na perspectiva de Green (1997a), pois ao mesmo tempo em que é vinculada à imagem sexualizada, é vinculada à imagem doce e maternal. O corpo da cantora vem antes de sua interpretação, o que reforça o fetichismo musical.

A partir do século XVI até o século XX, percebeu-se que cantar era “a maior oportunidade de performance musical disponível às mulheres, tanto a nível amador, quanto na esfera doméstica e profissional, esfera pública³⁴” (GREEN, 1997a, p. 33), mesmo que esta prática “articule e reproduza algumas das definições duradouras de feminilidade que

³² Conjunto de papéis e atribuições, geralmente, associados às mulheres e justificados por fatores biologicamente socializados.

³³ “Women have at all times more free to sing than to play, and considerably more free to sing than to compose” (GREEN, 1997, p. 31).

³⁴ “The greatest musical performance opportunity available to women, in both the amateur, domestic sphere and the professional, public sphere” (GREEN, 1997a, p. 33).

legitimam a própria necessidade de controle nas atividades das mulheres³⁵” (GREEN, 1997a, p. 35).

Green (1997a) também analisou a mulher instrumentista, foco de atenção nessa pesquisa de dissertação. Diferentemente da mulher cantora, a figura da mulher instrumentista interrompe definições patriarcais de feminilidade. Porém, esta interrupção depende do contexto da performance, do instrumento tocado, da posição do público, entre outros elementos variáveis. A mulher que controla um instrumento interrompe a associação imediata da mulher com o corpo. O instrumento é um empecilho à exibição do corpo total, por isso sua performance é *menos* suscetível à conotação sexual do que as cantoras. Isto ameaça as definições patriarcais de feminilidade, pois, tira a mulher do lugar de passividade e a coloca a mulher numa posição de controle. Mas, apesar disso, a mulher não possui controle sobre o significado delineado pela experiência da pessoa que a escuta. Desta forma, muitas vezes, a mulher é desacreditada em sua *performance*, pois o/a ouvinte “estava ouvindo para descobrir se ela tocaria bem – isto é, se ela poderia satisfatoriamente controlar ou interpretar os significados inerentes³⁶” (GREEN, 1997a, p. 56). Assim, o gênero entra no significado delineado e manipula a percepção do/a ouvinte sobre o significado inerente.

Green (1997a) apresentou um panorama histórico evidenciando a mulher instrumentista, primeiramente instrumentistas solo e, em seguida, instrumentistas de orquestras. Na antiguidade, as músicas amadoras ou profissionais podiam tocar qualquer instrumento, incluindo cordas pinçadas, sopros e percussão. Porém, foi com o advento do Cristianismo, que a participação feminina na música começou a declinar, como pode ser observado pela proibição da frequência feminina aos estabelecimentos de ensino, porque “tanto na igreja quanto na universidade e, em meados do século XIX, também os militares, tinham instituições de formação musical que eram exclusivamente para meninos e homens³⁷” (EHRLICH, 1985, p. 96 apud GREEN, 1997a, p. 58).

A mulher também foi desencorajada ou banida da performance de certos instrumentos que incluem a distorção do rosto, como metais ou sopros, ou que possuam uma “postura

³⁵ “Articulates and reproduces some of the enduring definitions of femininity which legitimate the very need for controlling women’s activities” (GREEN, 1997a, p. 35).

³⁶ “‘Listening out’ to discover whether she could play well – that is whether she could satisfactorily control or interpret the inherent meanings” (GREEN, 1997a, p. 56).

³⁷ “Both the church and the university, and by the mid nineteenth century also the military had musical training institutions which were solely the province of boys or men” (EHRLICH, 1985, p. 96 apud GREEN, 1997a, p. 58).

sexualmente sugestiva³⁸” (GREEN, 1997a, p. 58), como o violoncelo, e instrumentos grandes, tais como bateria e contrabaixo. Porém, na contramão, a mulher foi estimulada a tocar, na esfera doméstica e, depois nos estabelecimentos de ensino, alguns outros instrumentos, como o piano, pela sua restrição inicial ao lar e depois à Igreja, por causa sua postura recatada, “o que quer dizer ‘feminina’, uma postura sentada³⁹” (GREEN, 1997a, p. 59).

Gradualmente, as aptidões musicais desenvolvidas na esfera doméstica foram transpostas à esfera pública, profissional. Esta situação fez parte de um contexto político, no qual as mulheres de classe média e alta, começaram a resistir sobre o seu encarceramento em casa. A quantidade de mulheres instrumentistas, especialmente violinistas e pianistas, na esfera pública, foi legitimada através da normalidade, “portanto, causa e efeito de sua crescente aceitabilidade⁴⁰” (GREEN, 1997a, p. 61). A mulher instrumentista solo, já inserida na esfera pública, acompanhando as mudanças do mundo moderno, se viu dentro de um mercado competitivo e, “por isso, foi forçada a desenvolver estratégias de marketing⁴¹” (GREEN, 1997a, p. 63). Algumas destas estratégias, são apontadas como estratégias patriarcais de afirmação da feminilidade como, por exemplo, a roupa que direciona o olhar para esta ou aquela parte específica do corpo ou as fotografias sugestivas destacando poses sensuais e sugestivas. Podemos concluir que as “delineações de gênero estão presentes, intencionalmente ou não, não apenas no *marketing* da carreira de uma mulher instrumentista, mas no próprio ato de *performance*⁴²” (GREEN, 1997a, p. 64).

Green (1997a) discorreu sobre a mulher instrumentista em orquestras partindo dos grupos de freiras e meninas órfãs do século XVIII como no *Ospedali* de Veneza. A autora sugeriu que os recintos que possuíam grupos musicais femininos eram uma “solução temporária para o potencial de interrupção da feminilidade que é delineado na performance instrumental feminina⁴³” (GREEN, 1997a, p. 65). Com o declínio das orquestras das *Ospedali*, este tipo de formação se confirmou como âmbito exclusivamente masculino. A mulher instrumentista em grupo orquestral apareceu, na modernidade, apenas em 1910, como harpista, um instrumento relativamente afirmativo da feminilidade. Cabe ressaltar um dado

³⁸ “Sexually suggestive posture” (GREEN, 1997a, p. 58).

³⁹ “Which is to say ‘feminine’, seated position” (GREEN, 1997a, p. 59).

⁴⁰ “[...] Therefore both a cause and an effect of its own growing acceptability” (GREEN, 1997a, p. 61).

⁴¹ “So it has been forced to develop marketing strategies” (GREEN, 1997a, p. 63).

⁴² “Gendered delineations are intentionally or unintentionally present not only in the marketing of a woman’s performance career but in the very act of performance as a category of display” (GREEN, 1997a, p. 64).

⁴³ “Temporary solution to the interruptive potential of femininity that is delineated by female instrumental performance” (GREEN, 1997, p. 65).

curioso levantado pela autora de que até 1904, nos Estados Unidos da América, a *Musicians' Union* possuía aparato legal para **exclusão** da participação feminina em orquestras que fizessem parte desta União. As justificativas eram que as mulheres são frágeis, biologicamente inferiores e históricas (GREEN, 1997a, p. 67). Para continuarem com os grupos, na Europa e nos Estados Unidos, durante o século XIX, nascem as *Ladie's orchestras*, uma formação alternativa de resistência feminina. Neste tipo de grupo, as mulheres aprendiam a tocar instrumentos que lhes tinham sido negados na época: violoncelo, contrabaixo, metais, sopros e percussão, além da regência. Porém, o repertório era restrito, pois o grupo deveria tocar apenas *light music* (GREEN, 1997a, p. 69). Foi apenas no século XX que o número de mulheres instrumentistas em orquestras, cresceu, aos poucos, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os homens estavam afastados por causa do serviço militar.

As possibilidades para a mulher instrumentista de afirmar sua feminilidade na orquestra são negativamente afetadas pela sua subjugação à coletividade; sua redução de oportunidades de uma exibição virtuosa; sua demonstração precisa de controle motor com o trabalho em equipe com homens; sua partida de uma esfera privada para uma fortaleza masculina⁴⁴ (GREEN 1997a, p. 69).

Grandes orquestras internacionais apresentaram relutância para contratar mulheres no seu contingente de músicas/os⁴⁵, confirmando as orquestras como “organizações relativamente elitistas e tradicionalmente masculinas”⁴⁶ (ALLMENDINGER; HACKMAN, 1995 apud BENNETT, 2010), evidenciando ainda mais um problema de gênero, pois quando o gênero é percebido, a habilidade junto ao instrumento é questionada, porque “nós não ouvimos masculinidade na música; nós a assumimos⁴⁷”. Dessa forma, a mulher música, instrumentista, é o Outro do músico.

Green (1997a) também procurou entender a figura da compositora que se difere da instrumentista e da cantora, pois o que é exibido não é o corpo, mas a mente. Logo, é “uma

⁴⁴ “The possibilities for the women player to affirm her femininity in an orchestra are negatively affected by her subjugation to the collectivity; her reduced opportunity for virtuoso display; her demonstration of precise motor-control as teamwork alongside men; her departure from the private sphere into a male stronghold” (GREEN, 1997a, p. 69).

⁴⁵ Por exemplo, a Berlim Philharmonic Orchestra, fundada em 1882, aceitou a primeira mulher em 1982, a clarinetista Sabine Meyer; a Vienna Philharmonic Orchestra, fundada em 1842, aceitou a primeira música, a harpista Anna Lelkes, em 1997; a Česká filharmonie, filarmônica Tcheca, fundada em 1894, também contratou a primeira música em 1997.

⁴⁶ “Organizaciones relativamente elitistas y tradicionalmente masculinas” (ALLMENDINGER; HACKMAN, 1995 apud BENNETT, 2010).

⁴⁷ “We do not hear masculinity in the music; we assume it” (GREEN, 1997a, p. 89).

exibição metafórica da mente da compositora que entra na delineação” (GREEN, 1997a, p. 84). Segundo a autora, a composição é a prática musical que mais ameaça as definições patriarcais de feminilidade, pois oferece o controle do saber, tanto tecnológico, como quanto de determinado estilo em certo momento histórico. Green (1997a) argumentou que, na base da análise sobre a compositora, está a noção naturalizada que “a música delinea não apenas uma *mente masculina*, mas também a noção de *compositor masculino*” (GREEN, 1997a, p. 89).

A autora analisou a figura das freiras, na Idade Média, para apresentá-las como primeiras compositoras após a Antiguidade. Eram algumas das freiras mais privilegiadas que tinham acesso, com o advento da polifonia, no século XIV, à instrução dos procedimentos técnicos. Porém, com o passar do século, a composição polifônica, revolucionária à época, tornou-se a arte dos clérigos (GREEN, 1997a, p. 90). Fora dos conventos não havia instituição que aceitasse mulheres para a iniciação e treinamento musical. Este é o motivo pelo qual algumas das compositoras barrocas, clássicas, românticas que conhecemos, se é que conhecemos, foram educadas no âmbito doméstico. Estas compositoras, até o século XVIII, tinham como elemento central da composição a voz acompanhada por um instrumento de teclas ou cordas pinçadas, limitando suas criações. Porém, se a música, nessas referidas épocas, era entendida como arte de expressão das emoções e se as mulheres são mais emotivas que racionais, conforme a visão patriarcal, por que eram os homens que ocupam mais espaços? A esta questão, Green chama de “paradoxo nas crenças do século XIX⁴⁸” (GREEN, 1997a, p. 97).

2.3.1 Mulheres na produção acadêmico-científica na Educação Musical brasileira

Especificamente, sobre a produção acadêmico-científica a nível de doutorado (tese) dentro da Educação Musical, percebi, conforme Pereira e Gillanders (2019), três períodos bem distintos de produção. Até o ano de 1998, o autor localizou apenas cinco teses defendidas; de 1999 a 2008, este número cresceu para 68 teses e continuou em crescimento, pois de 2009 até 2017, foram localizadas 222 teses. Desta totalidade de produção, arredondada para o número de 300, o autor destacou que 62,37% das teses foram desenvolvidas por mulheres e 37,63%, por homens.

⁴⁸ “Paradox in nineteenth-century beliefs” (GREEN, 1997a, p. 97).

Pereira e Gillanders (2019) classificaram quatro linhas investigativas que são estudadas por mulheres: gênero, raça e minorias, com 13 teses; educação musical especial, com 14 teses; musicalização de bebês, com 15 teses e educação de adultos, com 16 teses (PEREIRA; GILLANDERS, 2019, p. 115). Dos 13 trabalhos alocados na categoria “gênero, raça e minorias”, observei que apenas três possuem como tema principal a mulher na prática musical e/ou gênero⁴⁹, a saber: Sorrentino (2012); Moreira (2013); Siedlecki (2016). Acrescento a estas, a tese de Igayara-Souza (2011) e a pesquisa em andamento de Albuquerque (2019).

Destaco, inicialmente, as três teses que abordaram mulheres e Educação Musical como foco de pesquisa. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907 – 1958)*, tese defendida por Susana Igayara-Souza, em 2011, traz à baila textos históricos de forma a localizar e analisar a produção escrita por 46 mulheres sobre música, relacionada a diversos contextos educacionais no Brasil da metade do século XX. Em vista disso, o objeto investigado foram 100 livros sobre música escritos por estas mulheres. Igayara-Souza (2011) afirmou que “boa parte dessa produção [analisada] nasceu da atuação de professoras ligadas ao ensino primário e secundário, concentradas em temáticas ligadas à infância” (2011, p. 20), pois a produção relacionada ao ensino superior foi “originada pela exigência de publicação de teses de concurso como forma de acesso às carreiras docentes no Instituto Nacional de Música (depois Escola Nacional de Música) no Rio de Janeiro” (IGAYARA-SOUZA, 2011, p. 21). A tese nos auxilia a perceber as condições históricas e sociais que permitem observar a professora de música na história da profissão docente, bem como o desenvolvimento da subárea de Educação Musical no Brasil. Em 2019, Igayara-Souza publicou uma reelaboração de um dos capítulos da sua tese, indicando que a escrita de livros didáticos de música, durante as primeiras décadas do século XX, era “parte da atividade docente, e que o livro foi visto como um dispositivo de inserção no campo profissional” (IGAYARA-SOUZA, 2019, p. 305).

Em 2012, Harue Tanaka Sorrentino apresentou sua tese intitulada *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. A autora observou o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos musicais no grupo

⁴⁹ Tomo como base a planilha com dados gerais da pesquisa disponibilizada por Pereira, em 2018, ao comunicar seu trabalho no XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/educacaomusicalnobrasil>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

*Ganhadeiras*⁵⁰ de Itapuã (BA), grupo existente desde 2004, sob a ótica da abordagem PONTES⁵¹. As *Ganhadeiras* “criam e recriam a sua própria educação, que não existiria só para difundir o saber, mas para reforçar o resistir” (SORRENTINO, 2012, p. 54). A autora, imersa no cotidiano do grupo, analisou a prática pedagógica baseada na oralidade por meio de prismas pouco comuns na Educação Musical, como a análise de idade/geração – ao tratar de mulheres idosas e a relação entre mulheres, música e educação. O estudo tem a potência de orientar reflexões no sentido de dilatações fronteiriças do ensino de música.

Isso significa fomentar um respeito à diversidade musical do nosso país, às múltiplas identidades musicais e aos perfis de nossos músicos e aprendizes, bem como uma intensa conectividade entre o que se aprende e o que se pode aprender musicalmente através de articuladores/ facilitadores/ mediadores/ professores sensíveis (SORRENTINO, 2012, p. 484).

Em 2013, Marcos do Santos Moreira defendeu a tese *Mulheres em bandas de música no Nordeste no Brasil e no Norte de Portugal*, com a qual apresentou e verificou, em números, a participação feminina em seis bandas, a saber: Sociedade Filarmônica Euterpe Japaratusense; Sociedade Curica; Filarmônica Bom Jesus; Banda Flor da Mocidade Junqueirense; Banda Velha União Sanjoanense e Filarmônica da Amizade. Apresentando uma discussão sobre feminismo e gênero, o autor criticou a escassez de pesquisas sobre o tema mulheres em Música, especificamente relacionadas a seu tema, bem como sinalizou a participação feminina ainda minoritária nos grupos titulares das filarmônicas, principalmente quando a filarmônica é antiga (MOREIRA, 2013, p. 303). Este estudo lançou luz sobre o debate ainda incipiente sobre as relações de poder que produziram e reproduziram impedindo (ou dificultando) a entrada das mulheres em formações/grupos artístico-musicais.

Destaco ainda a pesquisa de doutorado em andamento de Clara Albuquerque (2019), que se situa na interseção entre História da Educação Musical e Estudos de Música e Gênero. Com o desenvolvimento de sua pesquisa, Albuquerque (2019) pretende investigar a prática pedagógico-musical de “mulheres, professoras ou alunas, no Rio de Janeiro, no século XIX,

⁵⁰ “A ganhadeira representa a mulher que pratica toda e qualquer atividade de ganho, portanto, o gênero do qual as lavadeiras, quituteiras, costureiras, peixeiras e outras diversas atividades seriam as espécies” (SORRENTINO, 2012, p. 33).

⁵¹ “PONTES representa um acróstico: Positividade – Objetividade – Naturalidade – Técnica – Expressividade – Sensibilidade, enquanto acróstico representa a junção das primeiras letras do conjunto de seis características desejáveis na conduta do educador musical que o guiarão e/ou o auxiliarão a obter uma melhor articulação pedagógica (“ponte”), ou seja, propiciando-lhe obter uma forma melhor de abordar o aluno do ponto de vista pedagógico” (SORRENTINO, 2012, p. 133).

de 1822 a 1889, e os seus relatos de experiências pessoais, subjetivas e afetivas diante desta prática” (ALBUQUERQUE, 2019, p. 22).

Ademais, sobre o tema na área de música, verifiquei a existência de comunicações sobre mulheres na Educação Musical nos anais dos Encontros Regionais e Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (PAGES; WILLE, 2017; MEURER; PEREIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018; MOTA; SOUZA, 2018), no biênio 2017/2018, bem como o simpósio *A produção musical e sonora de mulheres* do 28º Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), em 2018, e o simpósio *Música e gênero: reflexões sobre processos e práticas na produção sonora de mulheres* do 29º Congresso da ANPPOM (2019) ambos coordenados pelas professoras doutoras Isabel Porto Nogueira, Laila Andresa Cavalcante Rosa e Harue Tanaka.

Tamiê Pages e Regiana Wille (2017) apresentaram uma discussão sobre o conceito de gênero para situar o objeto de uma pesquisa em andamento (à época): a representação da mulher na música popular brasileira a partir da perspectiva de estudantes do Ensino Médio observada por entrevistas focais. Rafael Meurer e Sérgio Pereira (2017) publicaram resultados de um estudo exploratório que teve como objetivo compreender como doze licenciandas em música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) abordam questões de gênero desde a escolha do instrumento à entrada e permanência em um curso majoritariamente masculino⁵². Thaís Oliveira (2018) analisou a predominância de obras musicais de homens compositores no repertório solicitado nas provas específicas de violão para ingresso em cursos de licenciatura e de bacharelado de cinco universidades federais brasileiras (UFPA, UFBA, UFRJ, UFG, UFRGS). Mota e Souza (2018) apresentaram aspectos gerais de dados relacionados ao ensino de violoncelo nas Universidades Federais brasileiras, evidenciando o lugar das mulheres professoras do instrumento.

O simpósio *A produção musical e sonora de mulheres* do 28º Congresso da ANPPOM (2018) foi considerado “um dos simpósios que teve maior demonstração de interesse e maior número de trabalhos aprovados, o que reflete a relevância do tema e o desejo de interlocução de pesquisa em âmbito nacional” (NOGUEIRA; ROSA; TANAKA, 2018, p. 1). Deste

⁵² Segundo os autores, no período de 2011 a 2016, o percentual de mulheres que ingressaram no curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina é, em média, 23% (MEURER; PEREIRA, 2017, p. 3). É possível inferir, no entanto, que esta seja uma tendência a nível nacional, pois, segundo Soares, Schambeck e Figueiredo (2014), 64% dos estudantes participantes da pesquisa provenientes de 43 cursos de licenciatura em música do Brasil são do “sexo masculino e 36% do sexo feminino” (SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014, p. 55).

simpósio, especificamente relativo à Educação Musical, destaco o trabalho de Santos e Gerizani (2018), no qual as autoras apresentaram reflexões iniciais a partir de sua revisão bibliográfica sobre assédio moral no ensino de música; a comunicação de Tanaka (2018), no qual a autora partiu de sua experiência e teceu reflexões sobre ser mulher sanfoneira dentro da universidade; e a comunicação da pesquisa de Zerbinatti (2018) que analisou o currículo de dois cursos de bacharelado em violoncelo (UNIRIO e USP) e considerou que “os cursos de bacharelado em instrumento integram os âmbitos de formação e educação musical e instrumental” (ZERBINATTI, 2018, p. 2). A autora percebeu a ausência total de compositoras nos currículos analisados e sugeriu que

a inclusão, nos currículos dos cursos de violoncelo, de compositoras brasileiras, principalmente de criadoras não-brancas e em outras marcações/ condições sociais de marginalidade/ descentramento/ desvalorização, pode oferecer alternativas no enfrentamento das *intransitabilidades* e das *inaudibilidades* dos circuitos que predominante operam dos centros para as periferias, e raríssimamente em sentido inverso ou ainda em outros sentidos. Isso implica, necessariamente, também na música, em rupturas político-epistemológicas dos contextos já naturalizados, institucionalizados e estabelecidos, a fim de que seja possível “(...) gerar espaços diversos para pensar, explicar [criar, fazer música] e dar voz própria às múltiplas forças étnicas, sexuais, econômicas, culturais que se precipitam no lugar do novo.” (FEMENÍAS, 2007, p. 15) (ZERBINATTI, 2018, p. 8).

No simpósio *Música e gênero: reflexões sobre processos e práticas na produção sonora de mulheres* do 29º Congresso da ANPPOM (2019) localizei o texto de Tanaka (2019), que narrou a experiência de uma das ações do grupo de pesquisa MUCGES (Música, Corpo, Gênero, Educação e Saúde), a saber: o curso de Música para Mulheres – do fazer à leitura (“Mulheres em performance musical: cuidando do musicar local”); a comunicação de Recôva (2019), por meio da qual a autora compartilhou histórias de vida das docentes universitárias violonistas brasileiras em cursos superiores de Música em universidades federais no Brasil entre 1980 – 2018, objeto de seu projeto de doutorado em andamento.

Ressalto a edição número 39 da Revista Per Musi (2019) que dedicou parte de sua edição à publicação de artigos que contemplassem o tema Música e Gênero. Também, a Revista Claves (2018) dedicou todo o seu exemplar à discussão de Gênero e Música. Estas publicações e pesquisas confirmam e contribuem para a emergência do campo de gênero e música, conforme observado por Zerbinatti, Nogueira e Pedro (2018), em um movimento de contínuo de ascendência.

A partir das leituras de Bourdieu (2002a) e Green (1997a), bem como dos trabalhos apresentados nessa seção, pude perceber a perspectiva preponderantemente binária, na qual as únicas possibilidades de identidade de gênero são “homem” e “mulher”. Dessa forma, embora tenham contribuído para a construção do meu olhar sobre o tema, as proposições dos trabalhos aqui apresentados deixam margem para questionamentos e reflexões sobre o conceito de mulher que empregam em seus trabalhos. Bourdieu (2002a) parece ancorar-se em concepção binária sobre gênero, o que sugere que estivesse tratando da mulher cis. Já em Green (1997a), além da concepção binária, é possível inferir que em seu trabalho foram contempladas, majoritariamente, mulheres brancas e europeias (ou americanas). Assim, no capítulo seguinte, recorri a Joan Scott (1995; 2010) e Judith Butler (2003) para buscar proposições sobre gênero e sexualidade não, necessariamente, assentadas na binaridade.

3 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM MÚSICA

É intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, suas formas de expressar seus desejos e prazeres não correspondem àquelas nomeadas como "normais".⁵³

Neste capítulo, apresento as proposições teóricas que balizaram e fundamentaram o meu olhar neste trabalho, desde a (des)construção do problema de pesquisa à coleta, organização e análise do material empírico. Busquei em Butler (2003) e Scott (1995) apoio teórico para pensar gênero e diversidade sexual e, em Nóvoa (1992), perspectivas para refletir sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Apresento, neste capítulo, também, como o tema gênero e diversidade sexual vem sendo discutido na legislação e políticas públicas educacionais, como uma tentativa de complexificar a discussão teórica. Na sequência, discorro, brevemente, sobre o neoconservadorismo e a “ideologia de gênero”, a fim de explicitar os desafios em contemplar este tema na atualidade. Por último, apresento olhares sobre Desenvolvimento Profissional Docente, a partir de Nóvoa (1992), que permeou minha análise do material coletado.

3.1 Gênero e a transcendência da binaridade

Nesta seção, parto, então, de proposições de Joan Scott (1995) e Judith Butler (2003), que problematizaram o conceito de gênero e sexo. Segundo Scott (1995), até o final do século XX, as pesquisas estavam baseadas em concepções binaristas de identidade de gênero (homem e mulher) influenciadas, principalmente, pela diferença da materialidade biológica, pênis e vagina. O problema da binaridade reside na limitação das identidades de gênero a duas possibilidades, as quais tornam-se base para a atribuição de valores, papéis, expectativas e deveres às pessoas. Conforme Graciano (1978):

⁵³ LOURO, 2007, p. 201.

as normas sociais prescrevem uma postura dominadora, agressiva e ativa para os homens, contraposta a uma certa passividade e submissão da mulher. Isto diz respeito não apenas ao comportamento observável (quem toma decisões, quem trabalha mais ou é mais ativo) mas às atitudes e valores mais profundos, nem sempre explícitos, que subjazem e determinam comportamentos (p. 93).

Esta visão estereotipada é reforçada na dicionarização do verbete *mulher*, como verificado em um dos conceitos apresentados no dicionário Michaelis *online*: “ser humano do sexo feminino que apresenta características consideradas próprias do seu sexo, como delicadeza, carinho, sensibilidade etc.: *Como qualquer mulher, arrasava-se com as grosserias do companheiro*”.⁵⁴ Essas oposições binárias (grosseria/delicadeza; altivez/passividade; dominação/submissão) tentam “afirmar de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino” (SCOTT, 1989, p. 21).

Porém, convém ressaltar que essas afirmações normativas de oposição passaram por um processo de naturalização, portanto artificial em seu princípio. A binaridade percebida entre masculino e feminino foi construída sob esquemas de pensamento que fincam sua aparência superficial na objetividade (como, por exemplo, nas diferenças biológicas entre os sexos), ignoram a formação histórica e a localização social dos sujeitos, e tornam “naturais” quaisquer comportamentos, expectativas, vinculados a essa divisão. Em vista disso, a binaridade se auto-reproduz (SCOTT, 1995, p. 84), dentro de sistemas que regulam sujeitos, formando-os e definindo-os de acordo com as exigências da estrutura destes sistemas (BUTLER, 2003, p. 18). Observando a literatura acadêmico-científica até o final do século XX, Scott (1995) afirmou que a maioria das teorias sociais

construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma "questão feminina", outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido. Esta falta poderia explicar em parte a dificuldade que tiveram as feministas contemporâneas de incorporar o termo "gênero" às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário (SCOTT, 1995, p. 85).

⁵⁴ Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mulher/>>. Acesso em 25 jul. 2019.

É interessante observar que gênero, como categoria de análise, emergiu no período de crise da Ciência, no qual cresciam dúvidas e faltava “confiança epistemológica” (SANTOS, 2006, p. 17) nos conhecimentos científicos modernos que limitam/limitavam sujeitos e objetos em contornos bem delineados. Santos (2006) afirmou que este estado de crise da Ciência foi resultado de uma pluralidade de condições, sejam sociais ou teóricas, além de ser resultado do próprio aprofundamento da Ciência que percebeu “a fragilidade dos pilares em que se funda” (SANTOS, 2006, p. 41). Portanto, é possível depreender que a fragilização de tais “pilares” trouxe, como uma de suas consequências, construções e desconstruções de proposições teóricas de gênero, a partir da segunda metade do século XX. A repercussão de tal processo pode ser percebida na história do(s) movimento(s) feminista(s) que, por sua vez, pode ser classificada, segundo Meyer (2003, p. 11), em três ondas principais⁵⁵, as quais serão descritas, brevemente, a seguir.

A referência à história do(s) movimento(s) feminista(s) utilizando o termo *onda*, pode ter dois sentidos possíveis, pois conforme Santos (2017):

O primeiro corresponde a um parâmetro cronológico ou de gerações. O segundo liga-se às sucessivas construções teórico-temáticas. Ambas as interpretações pressupõem que, tal como ondas no oceano, com marés (*ebbs*) e fluxos (*flows*), com marés altas e baixas, o reconhecimento das ondas pretende mapear a “intensidade variável da atividade feminista em diferentes períodos de tempo”, acrescenta Scholz.

Na primeira onda, localizada, inicialmente, na Inglaterra e nos Estados Unidos, no século XIX, buscou-se a participação política das mulheres – sobretudo brancas – por meio do direito ao voto, orientada pela perspectiva liberal (SILVA, 2019, n.p)⁵⁶. Podemos observar que, a partir de 1869, com a fundação da *National Woman Suffrage Association*, em Nova Iorque, uma série de mobilizações organizadas de mulheres (ABREU, 2002, p. 454). Zina Abreu (2002) dividiu as militantes pelo voto feminino em duas categorias: as mulheres sufragistas, que adotaram “métodos pacíficos e moderados, sem violarem a lei ou a ordem pública” (ABREU, 2002, p. 461) e as sufragetes, que tinham apoio bélico e possuíam uma militância agressiva (ABREU, 2002, p. 462). Apesar de o movimento ter sido mais forte na

⁵⁵ Vale ressaltar que não é consensual o estabelecimento do recorte temporal das ondas feministas. Por exemplo, na obra de Garcia (2015), a primeira onda é estabelecida no final do século XVIII, durante a Revolução Francesa e se estende até o começo do século XIX. Porém, para a escrita desta dissertação, considerarei a perspectiva de Meyer (2003), que localiza a primeira onda no século XIX.

⁵⁶ Livro eletrônico não paginado.

Inglaterra e nos Estados Unidos, o primeiro país a permitir o voto feminino foi a Nova Zelândia, em 1893. A Inglaterra permitiu o voto feminino apenas em 1918 e os Estados Unidos, em 1919.

No Brasil, temos a figura da potiguar Nísia Floresta como principal precursora da primeira onda feminista, na década de 1930. Nísia Floresta Brasileira Augusta⁵⁷ (1810 – 1885), pseudônimo para Dionísia Gonçalves Pinto (ou Dionísia Pinto Lisboa), tinha como principal bandeira o voto feminino (concordando diretamente com as sufragistas) e a educação para mulheres. Em 15 de fevereiro de 1838, fundou o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, exclusivo às mulheres. Neste estabelecimento, o currículo incluía disciplinas que eram reservadas, em outros estabelecimentos de ensino, aos homens, como: Latim, línguas francesa, italiana e inglesa; Geografia e História do Brasil; prática de Educação Física, além de Música e Dança. O estabelecimento funcionou por dezessete anos e enfrentou duras críticas da sociedade por sua proposta inovadora.

Nísia Floresta foi reconhecida como “vanguardeira, corajosa autora” que possuía um “extraordinário adiantamento de seu espírito e desassombro com que ousava em época tão remota e de tão rotineiros e atrasados [sic] preconceitos em matéria de educação feminina” (JORNAL DO BRASIL, 1933). Em 1809, Nísia escreveu: “Insistamos, portanto, em clamar energicamente contra a escassez de meios de educação, que assim expõe grande parte de nossas mulheres a merecer tão acre censura” (FLORESTA, 1989, p. 86).

Como outras fortes personalidades desta primeira onda feminista no Brasil, destaco a luta das mulheres por educação (básica e superior), focalizando no engajamento político de mulheres como Bertha Lutz (1894 – 1976) e Maria Lacerda de Moura (1887 – 1945), que entendiam o movimento feminista e a organização feminina como necessários “à luta pelo direito ao voto, ao ingresso no Serviço Público e ao acesso à universidade” (MARTINS; COSTA, 2016, p. 213).

Alinhada a essa perspectiva, Galvão (2016) demonstrou como as demandas pelo voto feminino e pelo acesso à educação estavam imbricadas na década de 1920, sublinhando a contribuição da União Universitária Feminina. Em relação ao ensino superior, Galvão (2016)

⁵⁷ Nísia Floresta é versão abreviada de um pseudônimo que Gilberto Freyre entende como composto dos seguintes elementos: Nísia, final do nome de Dionísia; Floresta, pelo lugar onde ela nasceu, no Rio Grande do Norte; Brasileira, para lembrar a nacionalidade da mulher que deixou o seu país em 1849 e, com a exceção de dois intervalos, passou a viver na Europa; e Augusta, para guardar a memória de seu segundo marido, Manuel Augusto de Faria Rocha, morto de repente, em 1833, com apenas 25 anos (SHARPE-VALADARES, 1989, p. vi).

ressaltou que, apenas por volta de 1870, o debate acerca do ingresso das mulheres no ensino superior tornou-se acalorado, pois “a discussão envolvia, curiosamente, a necessidade de se formarem médicas mulheres para atuarem como obstetras, para que as pacientes do sexo feminino não se sentissem expostas a mostrar partes íntimas do corpo a médicos homens” (2016, p. 187). Sendo assim, em 1887, Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a se formar no Brasil, na Faculdade de Medicina da Bahia (BLAY; CONCEIÇÃO, 1991).

Segundo Meyer (2003, p. 12) e Silva (2019), a luta pelo direito ao voto e à educação agregou outras reivindicações, nem sempre condizentes com a totalidade das mulheres envolvidas no movimento, como condições dignas de trabalho (para mulheres brancas operárias, pois as mulheres negras eram escravizadas), abolição da escravatura (com participação de algumas sufragetes brancas) e o exercício da docência (pelas mulheres brancas e burguesas). O direito das mulheres em escolher seus/suas representantes foi garantido, no Brasil, apenas em 1932, por meio do Decreto nº 21.076 do Código Eleitoral Provisório. A primeira eleitora brasileira foi a professora potiguar Celina Guimarães Viana que requereu sua inclusão no rol de eleitoras/es do município de Mossoró/RN, em novembro de 1927. A primeira prefeita eleita do Brasil, foi a potiguar Alzira Soriano que tomou posse em 1929, na cidade de Laje/RN.

A segunda onda surgiu em 1949, com a publicação do livro *O segundo sexo* (*Le deuxième sexe*, em francês) de Simone de Beauvoir (1908 –1986). Segundo Silva (2019), foi nessa fase que se iniciou a reflexão sobre a distinção entre sexo e gênero, no qual “sexo passa a ser entendido como uma característica biológica, e gênero, como uma construção social, um conjunto de papéis impostos à pessoa a depender do seu sexo”. Dessa forma, foi na segunda onda que as feministas buscaram compreender “a origem da condição feminina, isto é, elas queriam entender as razões que fundamentam a opressão sofrida pelas mulheres” (SILVA, 2019). Várias discussões estabelecidas nesse período estavam ligadas à ideia do corpo feminino⁵⁸ e liberdade sexual da mulher, à crítica à pornografia, bem como à luta pelos direitos reprodutivos e à maternidade.

A segunda onda do movimento pôde ser observada no Brasil ao longo do período da ditadura militar, de 1964 a 1985, com o surgimento de movimentos para a redemocratização do país e do Movimento Feminino pela Anistia, em 1975. “Tal movimento, que era constituído majoritariamente por mulheres, esposas e mães de presos e exilados políticos, se

⁵⁸ Sugiro a leitura de: FRIEDAN, Betty. *A mística feminina*. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

espalhou por oito estados brasileiros (SP, BA, MG, CE, PB, RS, SE, PE)” (CORREIA; ARAS, 2017, p. 1). Também foi neste período que, conforme Gregori (2017, p. 58), o movimento foi marcado “pela diversidade das agendas feministas, se proliferando por meio de grupos em várias cidades do Brasil”. Segundo Meyer (2003, p. 12),

a segunda onda remete ao reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente na produção do conhecimento, com o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas.

Com o conceito de sexo e gênero sendo gestados durante a segunda onda, podemos observar a emergência dos estudos feministas. Porém, apenas na terceira onda que tais conceitos foram ampliados e problematizados, bem como o entendimento sobre sexualidade e diversidade sexual. A complexidade da discussão sobre o(s) feminismo(s), bem como a reflexão sobre o sujeito, levou a terceira onda a apresentar uma abordagem pós-estruturalista que tem como principais autoras e autor Donna Haraway, Judith Butler, Thomas Laqueur (PEREZ; RICOLDI, 2018, p. 6). Inicialmente, segundo Santos (2019)⁵⁹, há, a partir de 1990, contestações sobre

as definições essencialistas de ser mulher, que, por se apoiarem especificamente nas experiências vividas por mulheres brancas integrantes de uma classe economicamente privilegiada da sociedade, resultava numa ideia genérica e simplificada que dizia ser somente uma construção social baseada no sexo a fonte de todo tipo de desigualdade entre homens e mulheres.

A reflexão sobre ser mulher ou, especificamente, sobre o termo *mulheres*, mesmo no plural, torna-se um ponto de contestação, pois, segundo Butler (2003, p. 20), “se alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é”. O gênero estabelece, a partir da terceira onda, interseções com outros marcadores de opressão (ou privilégio), tais como raça e classe. Esta mescla entre marcadores leva a um conceito cunhado neste período, por Kimberlé Crenshaw (1989): a interseccionalidade. Para Crenshaw (1989), interseccionalidade diz respeito à sobreposição ou intersecção de identidades sociais, bem como a sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. De acordo Knudsen (2006), a

⁵⁹ Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/entenda-o-feminismo-e-suas-ondas/>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

interseccionalidade sustenta que os mecanismos clássicos de opressão dentro da sociedade – como racismo, sexismo, classismo, capacitismo, xenofobia, bifobia, homofobia e transfobia, para citar alguns – não agem independentemente uns dos outros. Eles se inter-relacionam, criando um sistema que, por vezes, coloca um mesmo sujeito em um "cruzamento" de opressões.

Interessa ressaltar que, ao problematizar opressões e refletir sobre sexualidades⁶⁰ – vista, em muitas situações, como patologias –, alguns movimento(s) feminista(s) podem guardar semelhanças com o Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT)⁶¹, pois

tanto o movimento LGBT quanto o feminismo, em suas fragmentações, possuem uma postura de afirmação de identidades, desnaturalizando o gênero e as orientações sexuais, mas essencializando as identidades. Essa postura de identidades essencializadas é utilizada por muitos como estratégia de luta política, e tem sido objeto de questionamento, principalmente no meio acadêmico (RIBEIRO, 2011, p. 155).

Porém, como concluiu Pereira (2018), a parceria entre estes dois movimentos “sempre se mostrou carregada de tensões, resistências e, por que não, discriminações internas” (p. 347). Pois, por mais que as pessoas inseridas em um destes movimentos sofram com algum nível de violência, as opressões observadas são diferentes. Amparando-me no conceito de interseccionalidade, por focar, aqui, em gênero e diversidade sexual, discuto a seguir, possíveis conceitos de gênero.

3.1.1 O que, então, seria gênero?

Segundo Scott (1995; 2010), ainda não há um consenso sobre a definição do conceito de gênero. O termo pode designar “uma abordagem pragmática ou metodológica na qual o

⁶⁰ Sugiro a leitura de: FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

⁶¹ Em 1969, no período da segunda onda feminista, ocorreu a revolta de Stonewall (em referência ao bar *gay Stonewall Inn*, em Nova Iorque/EUA), conhecida como um marco na luta pelos direitos da comunidade LGBTQI+. No Brasil, segundo Ribeiro (2011, p. 155), foi apenas em 1980 que se iniciou a mobilização “pró-gay”: inicialmente, com o grupo Somos (SP); Grupo Gay da Bahia (GGB), Triângulo Rosa (RJ) e, somente, a partir dos anos 2000 que são fundadas as seguintes associações: a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Associação Brasileira de Lésbicas (ABL), Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e Rede Afro LGBT (PEREIRA, 2018, p. 364).

significado de ‘homem’ e ‘mulher’ são tomadas como fixas⁶²” (SCOTT, 2010, p. 10), não levando em conta que são categorias instáveis. Ademais, pode enfatizar “igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade” (SCOTT, 1995, p. 72). Para a autora, gênero pode ser definido em duas categorias, a saber: “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

Neste trabalho, parto do entendimento que gênero é uma categoria de análise de relações sociais historicizadas e que, o próprio gênero, situado nos corpos humanos, pode ser um “artifício flutuante” (BUTLER, 2003, p. 24 - 26), tentando fugir dos determinismos de significado do gênero que exclui corpos dissidentes. O gênero e os significados atribuídos ao sexo, em Butler (2003), estão inseridos em uma estrutura heteronormativa, na qual a heterossexualidade é, a princípio, compulsória. De acordo com a autora, “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (BUTLER, 2003, p. 37). Cabe destacar que, além da identidade, o gênero é expressado em atos e gestos repetidos, caracterizando, assim, a performatividade defendida por Butler (2003).

Esse 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. O fato de o corpo gênero ser marcada pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (BUTLER, 2003, p. 194, grifos da autora).

Observando dessa maneira, o gênero “é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*” (BUTLER, 2003, p. 200). Portanto, gênero pode ser entendido como um eterno devir.

3.1.2 Pesquisas da Educação Musical brasileira sobre gênero e diversidade sexual

Em relação ao campo de Gênero e Música, sublinho o volume organizado por Nogueira e Fonseca (2013) e publicado pela Associação Nacional de Pesquisa e

⁶² “‘Gender’ connotes a programmatic or methodological approach in which the meanings of ‘men’ and ‘women’ are taken as fixed” (SCOTT, 2010, p. 10).

Pós-Graduação em Música. As autoras tiveram como objetivo, no referido volume, incentivar o debate teórico acerca de proposições sobre gênero, corpo e música (NOGUEIRA; FONSECA, 2013, p. 5). Deste volume, destaco o artigo de Rosa et al. (2013) que apontou a produção de alguns trabalhos sobre gênero na Educação Musical e concluiu que

com base no que temos encontrado até aqui, podemos dizer que existem menos trabalhos sobre relações de gênero e música no campo da educação musical, se compararmos com as demais áreas de estudo sobre música no Brasil (ROSA et al., 2013, p. 117).

A observação de Rosa et al. (2013) parece fazer sentido, quando observamos a produção acadêmico-científica que contempla a intersecção entre Educação Musical, gênero e diversidade sexual. Vivian Siedlecki, em 2016, apresentou sua tese *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciandos/as em Música*. A autora analisou os discursos de quatro licenciandos/as do curso de música em universidades públicas do Sul do Brasil acerca da diversidade de gênero e sexualidade, em suas relações com a música. Este trabalho é o primeiro, na Educação Musical, em nível de doutorado, que questiona as fronteiras entre gênero, corpos, sexualidade e educação musical, considerando o debate pós-moderno (BUTLER, 2000; LAQUEUR, 2001) de forma a

aportar reflexões sobre essas questões para a formação inicial dos/as professores/as de música e produzir outros repertórios de significados que permitam estabelecer fissuras para um alargamento das margens de inteligibilidade das categorias constituídas socialmente sobre corpos generificados e sexuados (SIEDLECKI, 2016, p. 24).

A autora percebeu que cursos formadores de professoras e professores de música ainda não possuem debates sobre a diversidade de gênero e sexualidade. Sendo assim, essa temática tende a não ser reconhecida como constitutiva da formação inicial em música. O “silêncio sobre a articulação música/gênero/sexualidade nos espaços acadêmicos atravessou a percepção do/as licenciando/as em música. Esse silêncio configura um discurso que invisibiliza outros modos de ser para além da matriz hétero-cis-normativa” (SIEDLECKI, 2016, p. 150).

Outras produções acadêmico-científicas podem ser consideradas para a constituição do campo temático, ainda em emergência, de gênero e sexualidade na Educação Musical no Brasil. Em 2000, Helena Lopes da Silva escreveu a dissertação intitulada *Música no espaço*

escolar e a construção da identidade de gênero: Um estudo de caso, apontada por Rosa et al. (2013) como pesquisa pioneira na Educação Musical a discutir gênero. O estudo investigou a construção das identidades de gênero reveladas pelas preferências musicais de meninos e meninas da 8ª série do ensino fundamental, com fundamentação teórica em Lucy Green (1997a). Como um estudo inaugural, a dissertação (que foi publicada em livro em 2019⁶³) possibilitou pensar conexões e novas possibilidades com um tema até então não-convencional na área. Encontrei, pelo menos, três artigos da autora que derivam de sua pesquisa de mestrado: *Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso* (SILVA, 2002), disponível na Revista Opus, oitavo volume; *Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música* (SILVA, 2004), disponível na Revista da ABEM, volume 12, número 11; *Gênero, adolescência e música: um estudo de caso no espaço escolar* (SILVA, 2006), disponível na Revista Em Pauta, volume 17, número 28.

Destaco a dissertação de Gabriela Wenning (2019)⁶⁴, que analisou os significados compartilhados por professoras/es de música da educação básica com o objetivo de compreender como estas/es professoras/es de música vivenciam a diversidade de gênero e sexualidade ao ensinarem música na escola. Wenning (2019) contribuiu para a área ao destacar diversas perspectivas docentes acerca da temática e ao sugerir que “a aula de música é um tempo-espaço generificado e um ambiente sexualizado” (WENNING, 2019, p. 108).

Em estudo mais recente, Hugo Mariano (2019) escreveu uma dissertação de mestrado que se configura como uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi analisar os conteúdos das publicações da Educação Musical indexadas no Portal de Periódicos da CAPES⁶⁵, disponíveis entre os anos 2017 e 2018. Mariano (2019) analisou 439 resumos e, desse número, apenas treze publicações apresentaram conteúdos específicos sobre a temática de gênero e sexualidade, a saber: onze artigos, uma resenha de livro e um capítulo de livro. Sendo assim, é possível afirmar que, apesar de haver trabalhos sobre o assunto, esse campo temático carece de mais trabalhos, empíricos e teóricos na Educação Musical brasileira.

Em relação às comunicações em anais de eventos e artigos sobre este tema – gênero e

⁶³ SILVA, Helena Lopes da. *Música, juventude e a construção da identidade de gênero no espaço escolar*. Curitiba: Appris, 2019.

⁶⁴ A autora publicou nos anais do XVII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical seu projeto de dissertação de mestrado, em 2018.

⁶⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – CAPES/MEC.

sexualidade –, destaco o texto de Wolffenbüttel et al. (2018) que buscou compilar artigos publicados na Revista da ABEM no período de 1992 a 2017, disponíveis *online*, que contemplassem as discussões sobre gênero, sexualidade, corpo e música. As autoras e os autores localizaram doze publicações. Destas, apenas quatro consideraram a intersecção música/gênero e, sobre o recorte sexualidade/música: “nenhum artigo foi encontrado, ao menos até o primeiro semestre de 2018, período em que se compreende o recorte da presente pesquisa” (WOLFFENBÜTTEL et al., 2018, p. 7). Evidencio o artigo de Rafael Silva (2012) intitulado *O que faz uma música “boa” ou “ruim”: critérios de legitimidade e consumos musicais entre estudantes do ensino médio*, no qual o autor expõe um recorte de sua pesquisa de especialização (defendida em 2009) que teve como objetivo investigar discursos de jovens do primeiro e segundo anos do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre seus consumos musicais e como estes operam na distinção entre “música boa” e “música ruim” em seu cotidiano escolar. Na penúltima seção de seu artigo, Silva (2012) analisou os consumos musicais e identidades de gênero concluindo que refletir sobre gênero na Educação Musical é um fator a ser considerado “ao tratar de diferenças entre os consumos musicais de jovens de sexos distintos [...] para que se possa contemplar as distintas formas de se relacionar com o fenômeno musical” (SILVA, 2012, p. 102)⁶⁶.

3.2 Gênero e diversidade sexual na legislação e políticas públicas educacionais

É interessante observar que o debate sobre a temática – gênero e diversidade sexual – na Educação Musical não está descolada de uma legislação que prevê, direciona e apoia discussões e currículos em sala de aula. Apresento, nesta seção, argumentos legais que podem ampliar a discussão sobre o tema e fundamentar ações a nível educacional. Parto da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, lei máxima do país, que prevê, em seu artigo 3º, inciso IV, o objetivo fundamental da República brasileira: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

⁶⁶ Para maior aprofundamento na discussão sobre identidade de gênero e consumo musical, recomendo a leitura do segundo capítulo do estudo de especialização de Rafael Silva (2009) – *Música bala e música frau: narrativas sobre legitimidade em música de estudantes do Ensino Médio*. Ademais, Silva (2019) dedicou o sexto capítulo de sua tese – *Ensino de Música em conservatórios de Bagé/ RS (1094 - 1927): uma sociologia dos processos músico-pedagógicos na Primeira República* – à intersecção de gênero e ensino de música.

discriminação” e o artigo 5º, inciso I, que garante igualdade, liberdade, direito à vida, à segurança e à propriedade entre gêneros binários: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Consoante à Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 foi “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996). Aqui, destaco o artigo 3º em seus incisos I e IV, nos quais estabeleceu, como princípios, a igualdade de acesso e permanência na escola e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996).

Possuindo como horizonte legal a LDB e o Plano Decenal de Educação (1993 – 2003), bem como o comprometimento do Brasil com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)⁶⁷ e com a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993)⁶⁸, são formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Os PCN são “instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático” (BRASIL, 1997a). Entre os dez volumes publicados dos PCN, destaco o Volume 8 (Apresentação dos Temas Transversais e Ética) e o Volume 10 (Pluralidade Cultural Orientação Sexual). Gênero e diversidade sexual são entendidos como temas transversais⁶⁹, por tratarem de questões sociais, pois “sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los”, fazendo com que atravessem várias áreas do conhecimento (BRASIL, 1997b, p. 29).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), em seu artigo 6º, inciso I, preveem que as escolas terão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, princípios éticos, como o “respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos”, de forma a “combater e eliminar quaisquer

⁶⁷ Assinada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. A Conferência foi convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

⁶⁸ Conferência Mundial sobre Educação para Todos que foi convocada pela Unesco para reiterar os compromissos assumidos em 1990, em Jomtien, e para definir metas. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

⁶⁹ “A proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas” (BRASIL, 1997b, p. 30).

manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2013, p. 131).

Em 2014, foi sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento, com vigência de dez anos, é um conjunto de vinte metas que visa a melhoria da educação brasileira para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). É curioso observar que este trecho foi modificado pelo Senado Federal, pois, com base em Viana (2018), retirou-se a menção expressa à ênfase na promoção da igualdade racial, de gênero e de orientação sexual, substituindo-a por cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Em relação, especificamente, ao ensino superior destaque, no PNE, a meta 14, na estratégia 8, que prevê “estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* [...]” (BRASIL, 2014).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada – Resolução CNE/CP nº 02/15 –, as referências ao termo “gênero” e “diversidade sexual” são recorrentes. Está previsto no documento que os cursos superiores deverão “garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares” (BRASIL, 2015), contemplando discussões sobre diversidade de gênero, sexual, de forma que suas/seus egressas/os possam

identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (BRASIL, 2015).

É possível perceber, dessa forma, que o tema gênero e diversidade sexual permeia a legislação e as políticas educacionais brasileiras.

Vale destacar também mencionar iniciativas pontuais que consideram a intersecção entre gênero e sexualidade no ensino superior. Destaco o edital do processo seletivo 2018.2⁷⁰, bem como o de 2019.2, do mestrado e doutorado acadêmicos no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, que visou ampliar a possibilidade de ingresso para candidatas/os trans (transexual, travesti ou transgênero) em seu cursos, por meio de

⁷⁰ Disponível em: <http://ppgmus.ufba.br/sites/ppgmus.ufba.br/files/edital_ppgmus_2018.ed_5.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

cotas. Outra intervenção que contempla a diversidade de gênero foi a da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira que lançou edital (nº 29/2019) com vagas específicas para candidatas/os trans e intersexos em 09 de julho de 2019. Tal edital, contudo, foi suspenso a mando do atual Presidente da República. Essas iniciativas são indícios que as investigações e reflexões sobre o tema têm do potencial de contribuir com ações e políticas afirmativas, como promover o acesso de pessoas LGBT no ensino superior.

3.3 Desafios para a educação: Neoconservadorismo, “ideologia de gênero”

A educação é o principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância que acompanham tais grupos ao longo das suas vidas. [...] Impedir a alusão aos termos gênero e orientação sexual na escola significa conferir invisibilidade a tais questões. Proibir que o assunto seja tratado no âmbito da educação implica valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação⁷¹

As complexidades dos feminismos, dos conceitos de gênero, bem como da diversidade sexual levam a inúmeras reações, por vezes desproporcionais, no debate público. Tais reações nem sempre são favoráveis, haja vista que os segmentos mais conservadores da sociedade tem buscado, sistematicamente, deslegitimar esse campo de estudos, o qual comumente tem sido chamado de “ideologia de gênero”. Esse termo, carregado de perspectivas ideológicas, foi introduzido por Joseph Ratzinger, em 1997, de acordo com Butler (2017)⁷². O livro de Jorge Scala (2010), o qual farei referência adiante, pode “ter sido um ponto de virada para as recepções de ‘gênero’ no Brasil e na América Latina” (BUTLER, 2017), sendo assim, uma das principais referências bibliográficas para entender a construção das tentativas de deslegitimação das discussões sobre gênero e diversidade sexual.

⁷¹ O ministro do Tribunal Superior Federal (STF), Luís Roberto Barroso, suspendeu, no dia 13 de dezembro de 2019, uma lei municipal de Londrina, no Paraná, que proibiu debates e abordagens sobre gênero das salas de aula da cidade. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/ministro-do-stf-derruba-lei-que-proibia-discussoes-de-genero-em-sala-de-aula-24138158?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar&fbclid=IwAROCxZcwjSbyI8h9PSIBcvXyEIFqhJ9Lp2gjA30eyI_dOm_GgsPr9ueNKm8>. Acesso em: 14 dez. 2019.

⁷² Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

A “ideologia de gênero”, segundo Scala (2010, p. 46), seria uma “pseudoantropologia feminista, com pretensões à ‘reengenharia social’ planetária” que, por meio de uma perspectiva totalitária, visaria a implantação em todos os países de uma “agenda de gênero” com as seguintes pautas:

- 1) anticoncepcionais grátis e aborto legal;
- 2) promoção da homossexualidade (sexo sem bebês);
- 3) curso de educação sexual para promover a experiência sexual entre as crianças e ensiná-las como obter contraceptivos e abortos, que a homossexualidade é normal e que homens e mulheres são a mesma coisa;
- 4) eliminação dos direitos dos pais, de forma que estes não possam impedir as crianças de fazer sexo, educação sexual, anticoncepcionais e abortos;
- 5) cotas iguais para homens e mulheres;
- 6) todas as mulheres na força de trabalho;
- 7) desacreditar todas as religiões que se oponham a esta agenda (SCALA, 2010, p. 18).

Ainda segundo Scala (2010), as feministas que defenderiam a dita “ideologia de gênero” negam a *natureza humana*, o que as leva a refutar a binaridade para apresentar um “mundo novo” (SCALA, 2010, p. 59). As consequências previstas pelo autor são o polimorfismo sexual, pois “todos os seres humanos teríamos igualmente a qualidade de construir nossa sexualidade de infinitas maneiras diferentes, tantas quantas nossa imaginação e nossa própria vontade sugerisse” (SCALA, 2010, p. 65); todas as possibilidades de relações sexuais teriam igual valor – incluindo a necrofilia⁷³, a zoofilia⁷⁴, a pedofilia⁷⁵ (entre pessoas de sexos iguais ou diferentes) –, o que eliminaria o casamento e a família (heteronormativa).

Atendendo ao apelo de Scala (2010)⁷⁶, para acabar com a “ideologia do mal” (SCALA, 2010, p. 197), alguns políticos/as brasileiros/as começaram a criticar ações do Governo que se referia ao combate da homofobia, como o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), instituído em 2004. Em 2011, a bancada cristã do Parlamento Nacional pressionou a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, para vetar a distribuição do material didático nas escolas pelo BSH. O objetivo da distribuição do “kit Escola sem Homofobia” para alunas/os do Ensino Médio, era

contribuir para o reconhecimento da diversidade dos valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida

⁷³ Uso de cadáver para o prazer sexual.

⁷⁴ Relacionar-se sexualmente com animais não humanos.

⁷⁵ Prática sexual entre um indivíduo adulto com uma criança ou adolescente.

⁷⁶ “Não me deixe sozinho, espero você agora mesmo. Mãos à obra” (SCALA, 2010 p. 198).

com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT (ARAÚJO; CRUZ; DANTAS, 2018, p. 34).

O “kit Escola sem Homofobia”, que teve seus objetivos distorcidos pelo uso incessante de *fake news*⁷⁷ criadas e divulgadas em massa pela direita reacionária, tornou-se “kit gay” e era responsável, segundo a perspectiva conservadora, por distribuir “mamadeira de piroca” para crianças de seis anos nas escolas (LEITE, 2019, p. 133).

Alguns projetos de lei foram apresentados ao Congresso Nacional Brasileiro para barrar a chamada “ideologia de gênero” nas escolas do país. O Escola Sem Partido⁷⁸ fundamentaria, em 2015, um Projeto de Lei (PL n.º 867/15) que tinha como principal reivindicação

impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo (MIGUEL, 2016, p. 601).

Também em 2015, foi apresentado ao Congresso Nacional Brasileiro o PL n.º 1.859/2015, que insistia na proibição da “ideologia de gênero” ou discussões sobre orientação sexual na educação, por meio da modificação do Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 9.394/96). Dessa forma, alguns municípios e estados da União iniciaram ações próprias para barrar a “ideologia de gênero” em sala de aula. Conforme Auad, Silva e Roseno (2019, p. 581)

Projetos de Lei que instituem o “Programa Escola Sem Partido” já foram apresentados e aprovados nas esferas legislativas estaduais e municipais do país. O primeiro projeto aprovado que contém o teor desse “Programa” foi o “Escola Livre”, aprovado em 2016 no Estado de Alagoas e suspenso por liminar do Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Luís Barroso, em uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), em março de 2017. O Ministro Luís Roberto Barroso suspendeu também recentemente o artigo 1 da Lei Municipal da cidade de Palmas, n.º 2.238 de 19 de janeiro de 2016, que proíbe a disponibilização de material didático que verse sobre diversidade sexual nas escolas. [...] O também ministro do STF, Marco Aurélio, questionou aos prefeitos das cidades de Petrolina e Garanhuns, em Pernambuco, além das Câmaras Municipais de ambos os municípios,

⁷⁷ Notícias falsas.

⁷⁸ “É uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Descrição disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

demandando explicações sobre as leis aprovadas com o mesmo objetivo: a proibição das questões de gênero e orientação sexual nas escolas.

Já em 2019, foi apresentado um Projeto de Decreto Legislativo nº 520/19 que visava sustar a Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018⁷⁹, do Conselho Nacional de Educação, impossibilitando o uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. O Projeto “pretende barrar o andamento da ‘Agenda de Gênero’ no nosso país”⁸⁰. Ademais, em outubro deste mesmo ano, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, participou da 5ª Conferência da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, em Manaus. Na ocasião, o ministro declarou que “na Biologia, é macho ou fêmea, não existe LGBTQI. [...] Ou é XY no DNA e, se for fêmea, XX”⁸¹. Com essa declaração, é possível perceber que há uma confusão entre dimorfismo e orientação sexual. Vale ressaltar, no entanto, que segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁸² existem alterações nos cromossomos sexuais que permitem variedades, tais como: fêmeas XY ou XXX e machos XY ou XYY, para citar alguns casos e que ainda não há comprovação científica da relação cromossômica e orientação sexual. Segundo Alves e Tsuneto (2013), “não há uma explicação definitiva sobre quais seriam os componentes determinantes da orientação homossexual” (ALVES; TSUNETO, 2013, p. 73).

Com essa declaração, o ministro da Educação legitima o combate à “ideologia de gênero” guiado por sua própria perspectiva baseada na “conjunção da fé com a razão”.⁸³ Trata-se, portanto, de um posicionamento que potencializa a invisibilidade não apenas das mulheres e pessoas LGBTQTs, mas a violência, de toda sorte, por elas sofrida. Na seguinte subseção, buscarei explicitá-las, tendo como base estudos e levantamentos diversos.

⁷⁹ Disponível em:

<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/2016049/do1-2018-01-22-resolucao-n-1-de-19-de-janeiro-de-2018-2016045>. Acesso em: 08 dez. 2019.

⁸⁰ Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1794748&filename=Tramitacao-PDL+520/2019>. Acesso em: 09 dez. 2019.

⁸¹ Disponível em:

<<https://www.acritica.com/channels/manaus/news/na-biologia-e-macho-ou-femea-nao-existe-lgbtqi-diz-ministro-da-educacao-em-manaus>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

⁸² Disponível em: <<https://www.who.int/genomics/gender/en/index1.html>>. Acesso em: 03 fev. 2020.

⁸³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53361-frente-parlamentar-evangelica>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

3.3.1 Além das violências simbólicas

Nesta seção, apresento alguns dados sobre violência contra mulheres e pessoas LGBTs, os quais auxiliam a pensar na relevância da discussão sobre gênero e diversidade sexual na educação. Em um contexto geral, o Brasil não tem sido um país plenamente seguro para mulheres e pessoas LGBTs, conforme as seguintes estatísticas: a cada 11 minutos uma mulher é estuprada no Brasil; 85% das mulheres brasileiras afirmam ter medo de agressão sexual; para 1/3 da população brasileira, a mulher que é agredida sexualmente – estuprada, explorada sexualmente ou assediada – é, de alguma forma, culpada pela agressão sofrida se opta por usar certas peças de roupa (FBSP, 2016); a cada dois minutos, uma mulher é vítima de violência doméstica; o país tem a quinta maior taxa de assassinatos de mulheres pelo fato de serem mulheres (GIANNINI et al., 2018, p. 1); é o país que mais mata pessoas trans no mundo (ANTRA, 2019 p. 4) e, a cada 20 horas, uma pessoa LGBT, no Brasil, é assassinada ou se suicida vítima da LGBTfobia (GGB, 2018). Esses dados evidenciam uma faceta machista, misógina, homofóbica, transfóbica, bifóbica e lesbofóbica do país.

Ao examinar a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018* realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), percebemos uma população majoritariamente de mulheres cis (48,1%) e a presença pouco expressiva de pessoas LGBTs (0,6% não-binária; 0,1% homem trans; 0,1% mulher trans). Dos/as participantes dessa pesquisa, 78,1% se autodeclararam hétero; 16,4%, LGBTQ (ANDIFES, 2018, p. 54).

É curioso observar que, segundo a Súmula Estatística, relativa ao ano de 2016, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁸⁴, as mulheres são maioria em *todos* os níveis de treinamento acadêmico, a saber: as mulheres representam 60,6% do número total de graduados e graduadas; 58,9% de mestras e as mulheres são maioria, também, no doutorado com 56,3% de doutoras, além de ser maioria na produção de publicações científicas no país⁸⁵. Porém, apesar destes dados, as mulheres são minoria como

⁸⁴ Súmula Estatística. CNPq. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-nivel-detreinamento-e-sexo>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

⁸⁵ TOKARNIA, Mariana. Mulheres assinam 72% dos artigos publicados no Brasil. *Agência Brasil*. 23 mar. 2019. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/mulheres-assinam-72-dos-artigos-cientificos-publicados-pelo-brasil?fbclid=IwAR1QXIrInXVEqO5HPrmfkDoQcJ2yUk2cHiOyodnSEix5hg9uz2olbMED6DM>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

docentes (e reitoras) no *sedutor* campo de embates: o ensino superior. A história das mulheres na ciência é contada por fragmentos de biografias de mulheres pioneiras neste espaço. Essas observações reforçam a afirmação de que "o campo científico é sexuado e retransmite experiências e obstáculos que homens e mulheres enfrentam na sociedade e na comunidade científica" (BLAY, 2002). Embora as mulheres sejam maioria no ambiente universitário, são elas que sofrem assédio sexual (56%), são desqualificadas intelectualmente (49%) e já sentiram medo de sofrer violência no ambiente universitário (42%)⁸⁶.

A escola, bem como a universidade, reproduz e normatiza preconceitos e violências, continuando a "transmitir os pressupostos da representação patriarcal" (BOURDIEU, 2002, p. 104). Desse modo, "não estar em conformidade com a heteronormatividade é estar sujeito a sofrer diversas violações de direitos" (BRASIL, 2018, p. 74). Podemos observar na pesquisa desenvolvida pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), em 2016, que 73% das/os estudantes LGBTs respondentes ao estudo foram agredidas/os verbalmente pela sua orientação sexual; 60% se sentem inseguros/as nas escolas; 37% já sofreram violência física (ABGLT, 2016, p. 19). Os dados reforçam o que Luma Andrade (2012) denomina de pedagogia da violência, conforme abaixo:

o que foge ao modelo hegemônico estabelecido é submetido à pedagogia da violência e da dor como tentativa de correção e retidão. Na escola, tais pedagogias são praticadas pelos educadores nas melhores das intenções, pensando na preparação e inserção social dos(as) jovens em uma cultura heteronormativa, sendo esta também uma cobrança da sociedade. Sem formação para uma teoria/pedagogia *queer*, e sem reconhecer a necessidade desta, os educadores tornam-se reféns do sistema e de seu *habitus* a ponto de acreditar que sua prática favorece o presente e o futuro de seus(as) educandos(as) (ANDRADE, 2012, p. 248).

Acrescente-se que a discriminação e exclusão especificamente de pessoas trans, em ambientes de ensino, reflete no número de participação progressivamente diminuído dessa população de acordo com o nível de ensino: 56% possuem o ensino fundamental, 72% não possuem o ensino médio e apenas 0,02% estão na universidade (ANTRA, 2019, p. 20). Diante deste panorama de exclusões, invisibilidades e violências (também no campo da Educação),

⁸⁶ Dados extraídos da pesquisa: PESQUISA INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. Violência contra a mulher no ambiente universitário. 2015. Disponível em: <https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

podemos inferir o quão relevante é a discussão sobre gênero e diversidade sexual na Educação Musical⁸⁷ e, especificamente, na formação e atuação de professoras e professores de Música.

3.4 Desenvolvimento Profissional Docente

Nesta seção, discorro sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, apontando proposições teóricas de António Nóvoa, fundamentais para a concretização do objetivo geral deste trabalho. Antes de envolver o/a leitor/a na apresentação teórica do termo, convido-o/a para que pense comigo sobre a etimologia da palavra *desenvolver*, cerne desta seção. Para o dicionário *online* Michaelis⁸⁸, *desenvolvimento* é uma “passagem gradual (da capacidade ou possibilidade) de um estágio inferior a um estágio maior, superior, mais aperfeiçoado etc.; adiantamento, aumento, crescimento, expansão, progresso.” De acordo com Santos *et al.* (2012), a palavra, derivada do latim, pode ser fragmentada em quatro unidades, a saber: *Des* - prefixo de negação ou ausência; *en (in)* - movimento para dentro; *volver (volvere)* - reverter, virar; *mento* - sufixo que significa ação.

Com essas pequenas unidades, podemos entender *desenvolvimento* como uma palavra que carrega, necessariamente, ação: a ação de mover-se para si mesma/o para, em seguida, revirar-se e comunicar-se com o contexto, agindo. Porém, a palavra carrega um sufixo de negação (*des*) e “isso nos remete a uma conclusão de que é preciso algo para gerar o movimento” (SANTOS *et al.*, 2012, p. 46). Dessa forma, o desenvolvimento tem, em si, o envolvimento. Ele é, antes de tudo, (des)envolvimento.

De acordo com Fiorentini e Crecci (2013), o termo Desenvolvimento Profissional Docente (ao qual farei referência, em alguns momentos, pela sigla: DPD) funciona como um “guarda-chuva para vários tipos de atividades, processos e concepções da formação docente” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12). Conforme indicam as autoras, não há consenso sobre tal definição, pois múltiplas significações vêm sendo atribuídas ao termo e, por vezes, dizem respeito a processos e atividades que não rompem com o conceito tradicional de formação e não contribuem com a problematização e, conseqüentemente, transformações da práxis educativa.

⁸⁷ Não localizei pesquisas da Educação Musical que apresentassem dados sobre a população trans no ensino de música.

⁸⁸ Disponível em:

<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desenvolvimento/>>. Acesso em: 28 out. 2019.

Devido à pluralidade de discussões acerca do DPD, aproximei-me do educador português António Nóvoa como um dos eixos teóricos fundamentais para construção desta pesquisa. Minha escolha por Nóvoa se justifica na possibilidade que o autor oferece de pensar o conceito como um movimento de metamorfose constante de professoras/es, no sentido de progresso, que relaciona o “desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola⁸⁹)” (NÓVOA, 1992, p. 1). Para o autor, não é possível fragmentar e separar as dimensões de vida das/dos professoras/es, pois a “profissionalidade docente [...] não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 30). É nesse sentido que o DPD ocorre: através da construção contínua da identidade pessoal e docente; reflexão crítica sobre formação e prática; autorreflexão; compromisso social. As dimensões às quais Nóvoa (1992) se refere ocorrem simultaneamente, mas, não necessariamente, com a mesma intensidade. A formação, tanto profissional quanto de si, vista por este ângulo, pode ser entendida como um movimento de onda, a qual avança e recua, mas nunca fica estática. É a partir deste oceano que é o *ser pessoa* que o *ser profissional* se desenvolve.

A metáfora encontra eco em García (1992, p. 55) que afirma que a noção sobre DPD “tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Ainda segundo García (1992, p. 55), “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”. Dessa maneira, o DPD se estabelece como um processo complexo e com múltiplos fatores que o influenciam. Day (1999), sintetiza alguns fatores que contribuem para a aprendizagem da profissão, tais como: história de vida, aprendizagem profissional na cultura da escola, apoio de colegas e da direção da escola. Nas próximas linhas, tento aproximar os fatores destacados por Day (1999) à perspectiva de Nóvoa (2003; 1992; 2009).

O primeiro fator destacado é a *história de vida*. A reflexão sobre a experiência de vida do/a professor/a é a primeira etapa para a “compreensão dessa unidade ontológica, o ser-professor” (NÓVOA, 2003, p. 4). É por meio dessa (auto)reflexão e autoanálise que o processo de devir professor/a, tornar-se professor/a, vai se desenhando, caracterizando, assim,

⁸⁹ Tomo aqui a liberdade de considerar não apenas a escola, mas instituições de ensino, entre as quais, a universidade.

a imbricação das dimensões pessoais e profissionais. Convém ressaltar que “o professor é a pessoa” (NÓVOA, 2003, p. 4). Esta frase, por mais simples que possa parecer, guarda o emaranhado da formação de professoras/es, visto que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 13). O conhecimento de si, da sua história de vida, está no interior do conhecimento profissional. Este, por sua vez “não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 7).

O segundo fator é *a aprendizagem profissional na cultura da escola* que tem relação com o contexto no qual a profissionalidade é exercida. Para Nóvoa (2003), que investiga professoras/es na educação básica, a escola é “espaço [de] análise colectiva das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente” (NÓVOA, 2003, p. 7). Esta escola que incita a análise e, por sua vez, a formação é denominada, por Nóvoa (2003, p. 7), de *escola aprendente*, guiada por uma ética partilhada por seus/suas integrantes.

O terceiro fator é *apoio de colegas e da direcção da escola*, caracterizando a colaboração, coletividade e a partilha. Segundo Nóvoa (2009, p. 7) “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola”. É neste meio de colaboração que se constrói o *tecido profissional enriquecido* (NÓVOA, 2003, p. 7), que afirma a “necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho dos professores” (NÓVOA, 2003, p. 7).

Para que se pense o DPD como fenômeno imbuído na formação docente, António Nóvoa (2007a) destaca quatro ideias básicas: valorizar a experiência e reflexão; investir na escola (e aqui, transponho para “universidade”) e do coletivo na profissão docente; considerar que professores/as são também pesquisadores/as; entender o/a professor/a como pessoa. Estas ideias refletem em cinco propostas de ação que o autor elenca: práticas; profissão; partilha; público e pessoa (NÓVOA, 2009, p. 2). Aproveito para estender-me um pouco este último ponto: a pessoa. Pensar a pessoa-professora carrega, em seu cerne, noções de identidade. E é através desta identidade que existe dimensão humana e relacional – seja com outras pessoas, seja com o contexto. Quando se fala da pessoa-professora inserida um contexto, pode-se pensar numa comunicação imediata com a sociedade que possui uma ética partilhada.

É pertinente ressaltar que o DPD pode ser observado durante o ciclo de vida dos/as professores/as, o qual é categorizado Michaël Huberman (2000) em quatro fases: 1) a entrada na carreira; 2) a estabilização; 3) a diversificação; e 4) fase de serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações e desinvestimento.

A entrada na carreira (1 a 3 anos de docência) é “a fase do tatear constante, da preocupação consigo mesmo (“Vou dar conta disso?”), da administração da distância entre o ideal e o real da cotidianidade da sala de aula, do desafio de fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Além das preocupações e angústias observadas nessa fase, o autor destaca o entusiasmo das descobertas que nela ocorrem.

Na fase de estabilização (4 a 6 anos), ocorre a consolidação do repertório pedagógico, a afirmação de si como professor/a, sensação de pertencimento a um grupo profissional, e independência. Na fase de diversificação (7 a 25 anos) ocorrem as experimentações e os ativismos: os/as professores/as estão mais empenhados/as em mudanças na sua prática pedagógica, estão mais abertos/as à inovação seja no material didática, seja na forma de avaliação. Porém, nessa fase podem ser observadas as crises existenciais na carreira e a sensação de rotina pode ser acentuada (HUBERMAN, 2000, p. 42).

Na fase de serenidade e conservantismo (25 a 35 anos), as experimentações da fase anterior são estabilizadas. “O nível de ambição desde, o que faz baixar igualmente o nível de investimento” (HUBERMAN, 2000, p. 44). Há, nessa etapa, uma reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real” (HUBERMAN, 2000, p. 44), fazendo com a que o/a professor/a seja mais tolerante e mais espontâneo/a em sala de aula. Na última fase, a fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência até a aposentadoria), “as pessoas libertam-se, progressivamente, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão” (HUBERMAN, 2000, p. 46).

No âmbito da Educação Musical, o conceito de DPD tem sido utilizado em alguns trabalhos, como uma das possibilidades de pensar a docência em música. Este, um tema bastante abrangente, pois

a área de educação musical tem tomado a docência como um dos seus principais temas de interesse, com estudos que tratam, por exemplo, da formação do professor de música, das concepções de professores de música, dos saberes e competências docentes, da motivação de professores, da profissão e da profissionalização docente (MACEDO, 2015, p. 21).

Identifiquei princípios relacionados ao DPD nos estudos de Tourinho (1995), Bellochio (2001; 2003; 2016), Abreu (2011; 2015) e Gaulke (2013; 2016; 2017; 2018; 2019). Tourinho (1995) inaugura o tema de formação de professores/as na *Revista da Abem*, segundo Bellochio (2016, p. 14), ao discutir o estágio supervisionado na formação do/a licenciado/a em música. Ela afirmou que este é uma maneira que proporciona ao professor⁹⁰ “iniciar seu aprendizado sobre as realidades das salas de aula, formando sua atitude profissional e adquirindo habilidades para atuar no contexto institucionalizado do ensino” (1995, p. 36). A autora argumenta sobre o espaço escolar (que, por convicção ideológica deve ser público) e sobre a relação do/a estagiário/a com o/a professor/a supervisor/a. A percepção do espaço, da colaboração (supervisão) e da universidade (como instituição promotora da formação inicial) auxilia na reflexão sobre o DPD. Fundamentada em Lüdke (1989), Tourinho (1995) observou que a ausência da colaboração do/a professora supervisora/a com o/a aluno/a leva ao exercício isolado da profissão que repercute em aspectos como: “dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe” (LÜDKE, 1989, p. 69 apud TOURINHO, 1995, p. 43).

Bellochio (2001) relacionou a trajetória pessoal à profissional de professoras/es de séries iniciais do ensino fundamental, além do contexto no qual estão inseridas/os, defendendo que a profissionalização de professoras/es “deve ser realizada como um processo eminentemente inserido no contexto escolar” (p. 41) caracterizando uma “relação dialética com o meio” (GONÇALVES, 1992, p. 168 apud BELLOCHIO, 2001, p. 41). Bellochio (2001) ainda apontou para aproximação entre universidade e escola, conforme abaixo:

Julgo de relevância que a formação inicial de professores deva estar imbricada com realizações escolares que potencializem problematizações e suas resoluções. Ao mesmo tempo, deve envolver trabalho compartilhado entre professores já atuantes e professores em formação inicial, na troca de saberes e experiências em educação e em educação musical. Não entendo os espaços da academia como sendo espaços de produção dos saberes e os da escola como aplicação desses. Para mim, ambos são verso e reverso de demandas a serem entendidas e sinalizam para reflexões que devem ser produzidas (BELLOCHIO, 2001, p. 42).

⁹⁰ Destaco a nota de rodapé da autora em relação à admissão da escrita masculina que opta desenvolver: “utilizo a denominação [professores] genérica no masculino, ciente de que a maioria dos professores de 1º e 2º Graus são do sexo feminino” (TOURINHO, 1995, p. 36).

Expandindo a discussão sobre formação inicial de professoras/es, Bellochio (2003) ressaltou que “muito embora as políticas educacionais representem avanço significativo nas questões que envolvem o reconhecimento profissional de ser professor, via institucionalização que regulamenta o processo de formação, não existe um único *locus*” (2003, p. 18). Bellochio (2003) destacou que a prática docente está impregnada de caráter social, o que impossibilita uma única concepção de formação e caracteriza a complexidade da profissão do/a professor/a de música, pois a autora afirmou que ele/ela é um/a profissional “que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade” (BELLOCHIO, 2003, p. 21).

Ainda segundo a perspectiva de Bellochio (2016), desta vez em artigo de caráter ensaístico publicado em 2016, a formação docente é multifacetada, uma vez que abraça dimensões éticas e humanas para além da produção do conhecimento:

Aí está uma imensa responsabilidade para os professores de música, que sempre estará presente quando pensamos em sua formação profissional: um desenvolvimento profissional e ético com o seu trabalho, inicialmente, como estudantes e, posteriormente, como professores de música. Ênfase que professores têm a docência como foco de atuação profissional e essa ação acontece em um espaço que não é destituído de projetos e intencionalidades para além da música. Se a educação musical acontece em escola(s), está alinhada a determinados princípios e orientações constituídas pelo coletivo que a desenvolve (BELLOCHIO, 2016, p. 16).

Concordando com Bellochio (2016), Abreu (2011), utilizando as narrativas autobiográficas de profissionalização de professores/as, considerou que as “referências contidas nas narrativas e nos modos de narração” potencializam “o movimento da profissionalização docente” (ABREU, 2011, p. 150). Em outro texto, a autora concluiu que “a profissionalização docente é algo vivo; ela não acontece na ação, ela é a própria ação, ela só atinge o vivido se for narrada” (ABREU, 2015, p. 127).

Aproximando-se de Abreu (2011), tanto pela escolha metodológica – narrativas autobiográficas – quanto pelo destaque dado ao “espaço” ou “lugar” em suas considerações, Gaulke (2016) percebeu “o desenvolvimento profissional como forma de definir um processo a longo prazo, individual e coletivo, que ocorre no contexto de ensino, nas experiências com a escola que contribuem para o desenvolvimento do professor” (GAULKE, 2016, p. 2) e que

este processo de DPD se inicia com a aprendizagem da docência que se traduz “numa construção constante no aprender na/da prática na escola, na situação de sala de aula e da interação com pessoas” (GAULKE, 2013, p. 93). Por meio das narrativas de três professoras e um professor, Gaulke (2019) refletiu sobre lugar e sua relação com o DPD, pois afirmou que “o lugar é construído pelas experiências; ao mesmo tempo, as experiências com esse lugar fazem parte da constituição do professor” (GAULKE, 2019, p. 139). Para Gaulke (2019), o desenvolvimento profissional é construído na relação com as outras pessoas e que

depende do reconhecimento da profissão. Reconhecer-se profissionalmente, entender que faz parte de uma categoria profissional e compreender em que consiste a sua profissão mostrou-se fundamental para que cada professor continuasse na escola e continuasse se construindo como professor. Esse reconhecimento está relacionado ao ser reconhecido no papel de professor, conquistar o reconhecimento de sua profissão por parte de outras pessoas. Percebo que o reconhecimento da profissão e o reconhecimento do outro são como uma marca, uma espécie de ancoragem e afirmação do professor na sua profissão e, concomitantemente, na escola em que passa a se reconhecer (GAULKE, 2019, p. 140).

Como se pôde notar, são poucos os trabalhos que apareceram em minha revisão de literatura acerca do tema na Educação Musical, por mais que a docência seja bastante explorada na área. Macedo (2015) observou que a maior parte dos trabalhos que abordam a prática pedagógica possuem um “tom prescritivo”, pois exploram um “como fazer” e apresentam “inúmeras sugestões e prescrições de como deve ser a prática, como devem agir os professores e como devem ser formados os professores” (MACEDO, 2015, p. 148). Essa percepção da profissão docente, portanto, desconsidera as inúmeras possibilidades de se pensar a profissão, enquadrando e resumindo a prática pedagógica aos métodos e técnicas e esquecendo que é uma profissão feita por pessoas para pessoas e que elas carregam suas concepções de mundo que podem estar alinhadas ou não ao contexto em que se situam como professoras e professores, alunas e alunos.

4 “SE FAZ CAMINHO AO ANDAR”⁹¹: ETAPAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, descrevo o processo de escolha das colaboradoras desta pesquisa, bem como as demais etapas do percurso metodológico que compreendem a opção da abordagem e do método de pesquisa. Este estudo visava, inicialmente, evidenciar as narrativas de formação das professoras de violoncelo, por meio do método de narrativas autobiográficas, mas, ao longo de sua construção e aprofundamento, consolidou-se como um estudo de casos múltiplos sobre o desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias. Ademais, discorro sobre os elementos teórico-metodológicos que me guiaram durante o desenvolvimento da pesquisa (JOSSO, 2004; YIN, 2001), bem como os instrumentos de coleta, organização e análise do material empírico. Para tal, apresento os procedimentos e os princípios éticos que me conduziram.

4.1 Escolhendo as colaboradoras da pesquisa

Para determinar as colaboradoras desta pesquisa, Simone e Caroline, recorri a um levantamento de dados prévio, realizado entre maio e outubro de 2018, no qual busquei identificar as professoras de violoncelo atuantes nos cursos de graduação em música de universidades federais brasileiras (MOTA; SOUZA, 2018). Nesse estudo, lancei mão de dados oriundos do *Censo da Educação Superior* do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) e das *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além dessas bases, consultei também, para a formulação do estudo prévio, os bancos de dados dos currículos cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e *sites* institucionais para verificação, na matriz curricular de cada curso de graduação em Música, de indicativos de ensino do violoncelo.

Observei que, das sessenta e três universidades federais brasileiras, trinta e seis oferecem algum curso de graduação em Música (seja licenciatura ou bacharelado), percentual equivalente a 57,14% do total. Deste percentual, encontrei vinte cursos de graduação em Música (55,5%) com indicativos de prática de ensino do violoncelo⁹², como disciplina

⁹¹ MACHADO, Antônio. *Cantares*. Tradução de Maria Teresa Pina. Disponível em: <<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

⁹² Considerei como indicativos da presença do ensino de violoncelo, menções ao instrumento nas matrizes curriculares dos cursos identificados.

obrigatória, optativa ou habilitação de graduação. Localizei, nos catálogos de corpo docente publicados nos *sites* institucionais, vinte e quatro professores/as de violoncelo com vínculos com a graduação, sendo apenas seis mulheres, contabilizando um total de 25% (MOTA; SOUZA, 2018). Destas seis mulheres, convidei duas professoras atuantes em universidades federais nordestinas para a construção desta pesquisa.

É necessário justificar a delimitação desta pesquisa à região Nordeste. Inicialmente, havia a intenção de entrevistar todas as mulheres professoras de violoncelo no âmbito da graduação em universidades federais. Para tal, eu precisaria me deslocar pelo Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste⁹³. Mas, por razões de logística, decidi restringir a pesquisa ao Nordeste, pois é uma localidade que viabilizou a minha comunicação com as duas colaboradoras, além de me permitir frequentar sem danos às aulas e outras atividades acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Uma das professoras colaboradoras desta pesquisa, chama-se Caroline. Ela leciona na Escola de Música da Universidade Federal Maria Quitéria⁹⁴ (UFMQ). A Escola de Música da UFMQ foi criada por meio dos Seminários Livres de Música implantados na década de 1950 e que, depois se estabeleceriam como unidade permanente da UFMQ. A Escola de Música da UFMQ, desde sua consolidação, possui diversos grupos musicais, tais como: Orquestra Sinfônica, Orquestra de Câmara, Madrigal, Banda Sinfônica, Conjuntos de Metais, Quarteto de Cordas, Trios e Orquestra de Violões.

Como pólo de intercâmbio entre músicas/os nacionais e internacionais, por causa da variedade de eventos, o que proporciona uma intensa movimentação de pessoas no cotidiano da UFMQ, a Escola de Música desta universidade possui ampla oferta de cursos de graduação: Licenciatura em Música; Bacharelados em Instrumento, Canto, Composição e Regência, Música Popular. Também possui diversidade nas linhas de pesquisa oferecidas na Pós-Graduação *stricto sensu*, a saber: linhas de pesquisa em Musicologia, Educação Musical, Práticas Interpretativas, Composição e Etnomusicologia. O corpo docente da Escola de Música da UFMQ conta com 24 homens professores e 13 mulheres professoras. Em relação

⁹³ Não foram localizadas professoras de violoncelo, atuantes em universidades federais, na região Norte do Brasil.

⁹⁴ Nome fictício para a universidade de Caroline.

ao ensino de violoncelo, observei que, apenas duas mulheres fizeram parte do corpo docente (do total de sete professoras/es de violoncelo) ao longo da história desta instituição.

Em relação ao contexto de atuação da outra professora colaboradora desta pesquisa, professora Simone, pode-se afirmar que é uma universidade relativamente mais nova que a UFMQ, considerando o ensino de música. A Universidade Federal Preta Simoa⁹⁵ (UFPS) surgiu na década de 1950, porém, foi apenas em meados de 1980 que foram registradas atividades musicais vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão: um coral e uma camerata de cordas. Segundo o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Música da UFPS (2015), documento o qual tive acesso via *internet*, foram realizadas, cinco edições de um festival local de música⁹⁶, ainda na década de 1980. A UFPS manteve em sua história vários grupos de música vocal, pois associava o “poder de formação musical inerente aos grupos corais, que são de baixíssimo custo financeiro” (UNIVERSIDADE FEDERAL PRETA SIMOA, 2015, p. 8). Sob essa perspectiva, curso previu a formação de educadoras e educadores musicais que estejam habilitadas/os a “se expressar com desenvoltura através do instrumento musical natural do Ser Humano: a voz” (UNIVERSIDADE FEDERAL PRETA SIMOA, 2015 p. 13).

Com a fundação do Centro de Extensão em Música percebeu-se que seria possível e desejável à comunidade acadêmica a implementação de um Curso de Licenciatura em Música na UFPS. Em vista disso, na primeira década de 2000, foi implementado o Curso de Licenciatura em Educação Musical (modificando o nome *a posteriori*). Juntamente a este curso, foi desenvolvido um eixo temático em Ensino de Música no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPS para que as/os licenciadas/os egressas/os pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Em meados de 2010, o Curso de Licenciatura em Música da UFPS foi implementado em outros dois *campi*, em cidades do interior do estado no qual está inserido, e foi criada a Orquestra Sinfônica da UFPS, uma “conquista que diversifica a formação musical no que tange ao espectro de instrumentos que passaram a integrar as possibilidades de expressão musical dos músicos-professores em formação” (UNIVERSIDADE FEDERAL PRETA SIMOA, 2015, p. 10). Ressalto que no corpo docente da UFPS no *campus* onde a professora Simone está inserida existem 10 homens professores e 5 mulheres professoras.

⁹⁵ Nome fictício para a universidade de Simone.

⁹⁶ Também por questões éticas, suprimo o nome do festival.

4.2 A abordagem qualitativa e o Estudo de Caso

Situo esta pesquisa na abordagem qualitativa, baseando-me em Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen (1994). Segundo o autor e a autora, existem algumas particularidades que definem os métodos inseridos nesta abordagem, a saber: a fonte direta de dados é o “ambiente natural”; o estudo é descritivo; as/os investigadoras/es têm interesse no processo de pesquisa e não somente nos dados, materiais empíricos ou resultados; as/os pesquisadoras/es tendem a analisar os dados/informações/materiais recolhidos de maneira indutiva e o significado é importante para construção do *corpus* de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 – 51). O autor e a autora destacam que foi por meio desta abordagem de pesquisa que se começou a estudar sobre mulher e sociedade, a partir de 1980. As feministas optaram por este tipo de abordagem, pois os métodos que ali se estabeleceram “possibilitavam que as interpretações das mulheres assumissem uma posição central” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 45).

Assim sendo, assumi o estudo de caso como método para construção desta pesquisa. E, considerando que foram selecionadas duas colaboradoras para este trabalho, ou seja, duas unidades de análise, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de casos múltiplos (YIN, 2001) – ou dois estudos caso. A opção por este método se justifica por entender que o estudo de caso pode contribuir para a compreensão dos fenômenos individuais dentro de seus contextos e suas relações organizacionais, sociais e políticas com o uso de variadas evidências, tais como “documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27), possibilitando, em seguida, a triangulação dos materiais empíricos advindos dessas diferentes fontes. No estudo de caso, “os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Tal método, portanto, ofereceu aportes importantes para estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente, considerado em sua malha contextual, gênero e diversidade sexual na e para a formação em música.

4.2.1 Técnicas de coleta do material empírico

Optei, neste trabalho, por utilizar o termo *material empírico* em vez de *dados*, por entender que o material da pesquisa não me estava dado. Parto do pressuposto, com o uso principalmente das entrevistas narrativas, que os discursos foram construídos no momento da interação entre pesquisadora e as colaboradoras. Dito isto, como primeiro instrumento

para coleta de material empírico, recorri às entrevistas narrativas para compreender as trajetórias de formação das colaboradoras. A opção por este instrumento se justifica pela valorização da reflexividade, como forma de proporcionar às integrantes da pesquisa, colaboradoras e autora, “um modo de apropriar-se de sua história e de uma forma de empoderamento” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 115). Este *apropriar-se de sua história* acontece ao partilhar experiências, recordações-referências (JOSSO, 2004), o que pode ser um fator de reconstrução de identidade.

Em seguida, recorri à técnica de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificar as concepções das colaboradoras sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação em música. Concomitantemente, realizei o levantamento de documentos que poderiam me auxiliar na pesquisa, com informações complementares: Currículos Lattes das colaboradoras; Projetos Pedagógicos dos Cursos em que atuam; documentos relativos à legislação e políticas públicas educacionais, por entender que noções contextuais e institucionais são importantes (SCOTT, 1995, p. 87).

4.2.1.1 Entrevistas narrativas

Os momentos das entrevistas narrativas foram agendados com antecedência de, no mínimo, trinta dias respeitando a disponibilidade das colaboradoras. Cada professora escolheu me receber em espaços diferentes. O único pedido que eu fiz, como entrevistadora, foi que elas escolhessem um espaço em se sentissem confortáveis. Caberia a mim, adequar-me ao espaço e ao horário escolhidos por elas. Portanto, as entrevistas narrativas ocorreram entre janeiro e março de 2019. A primeira entrevista, com a professora Simone, ocorreu no dia 28 de janeiro de 2019, em seu apartamento. Esperei-a na recepção de seu condomínio. Ela apareceu antes do previsto, conduziu-me ao apartamento e lá, preparou um café e, no meio dessa atmosfera, iniciamos a entrevista narrativa que teve duração de uma hora e vinte e cinco minutos. A segunda entrevista, com a professora Caroline, ocorreu no dia 27 de março de 2019, em seu local de trabalho, durante seu horário de almoço. A entrevista narrativa teve duração de 59 minutos. Ambas entrevistas foram precedidas de um diálogo sobre meu projeto de pesquisa e a assinatura do Termo de Compromisso e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a anuência formalizada de ambas, iniciamos as entrevistas narrativas que foram registradas no meu *smartphone*, por meio do

aplicativo *Gravador de Som*.

Para a consolidação de uma entrevista narrativa, observo que as narrativas são marcadas e permeadas por aspectos históricos, portanto são um relato singular e plural. As narrativas orais nascem de um movimento duplo, pois quem narra se curva para si (fecha-se) num ato de reflexão e, depois, desdobra-se, esparrama-se para a outra pessoa (abre-se) (PINEAU, 2006, p. 340), dentro de um fragmento histórico e temporal. Dessa maneira, a construção da narrativa oral se inicia muito antes da emissão oral, pois a expressão (verbalização) é posterior à reflexão. A seguir listo algumas etapas de construção e partilha das narrativas previstas por Josso (2004, p. 50 – 53). O processo de formação de uma narrativa oral se inicia através de “fragmentos de uma busca de si e de sua projeção” (JOSSO, 2004, p. 65), um processo de preparação individual para selecionar períodos significativos da vida, o que a autora chama de *momentos charneira*. A segunda fase do processo é a socialização oral, “suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador” (JOSSO, 2004, p. 64). Nesta segunda etapa, há a delimitação de fios condutores da narrativa oral, no caso do uso das entrevistas narrativas, é neste momento que são colhidas as narrativas.

Antes de iniciar o momento das entrevistas narrativas, preparei um roteiro, que está disponível no Apêndice C, com sugestões/provocações que auxiliaram as professoras no processo de recordação. Parti da seguinte sugestão: *Gostaria que você me contasse como iniciou na docência, especificamente, no ensino de violoncelo na universidade federal*. Cada colaboradora percorreu uma trajetória diferente para me contar o início de sua docência. Uma, imediatamente, falou-me da influência de sua mãe; outra, partiu de sua formação acadêmica. Com essa pluralidade de respostas, o roteiro, conforme esperado, não foi seguido rigidamente, justamente para deixar a entrevista narrativa fluida. Como prevê Muijlaert et al. (2014, p. 197):

O uso do roteiro [...] permite que a entrevista flua pela ordem do discurso do entrevistado, possibilitando que o entrevistador lance mão de seguir um roteiro estruturado que, em geral, quebra a naturalidade e cria imposições restritivas tanto ao pesquisador como ao próprio sujeito da pesquisa.

Houve provocações que surgiram no meio do caminho, houve respostas nas quais uma ou outra colaboradora se mostraram reticentes... Isto caracteriza a entrevista narrativa como instrumento flexível e dinâmico para coleta de materiais. Durante toda a entrevista,

pratiquei a escuta sensível da outra, princípio básico da perspectiva (auto)biográfica, reconhecendo a historicidade e o pertencimento social de cada uma (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 116). A entrevista narrativa compreende três partes centrais: 1) a questão narrativa orientada autobiograficamente através de questões exmanentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97), podendo ser a história de vida completa de quem narra ou alguma fase específica; 2) a exploração da pesquisadora-entrevistadora aos fragmentos narrativos; 3) o incentivo à “descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante” (SCHÜTZE, 2010 [1983], p. 212). A entrevista narrativa possui “um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527), caracterizando assim sua complexidade.

4.2.1.2 Entrevistas semiestruturadas

Em um momento posterior, utilizei, também, como técnica de coleta de material empírico as entrevistas semiestruturadas, com vistas a conhecer as perspectivas das professoras em relação aos temas: gênero e diversidade sexual na e para a formação superior em música. Escolhi utilizar esse instrumento na segunda fase de coleta de material empírico, por me permitir fazer perguntas mais direcionadas ao tema e, também, porque é mais provável que “os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2004, p. 89). Parti, então, de

questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Anteriormente ao momento de entrevistas semiestruturadas com minhas colaboradoras, fiz uma entrevista piloto com uma professora que se aproximava do perfil da

pesquisa: mulher professora universitária de instrumento de cordas friccionadas, a quem optei por chamar de Nancy⁹⁷. A entrevista piloto aconteceu dia 12 de setembro de 2019, via *internet*, por meio da plataforma *whereby*, que seria utilizada nas subseqüentes entrevistas com as colaboradoras. A entrevista piloto teve um total de 57 minutos, superando a expectativa de duração prevista inicialmente e foi importante para me ajudar a aperfeiçoar o roteiro da entrevista semiestruturada e, também, me fazer refletir sobre temas que ainda não tinham emergido na pesquisa (maternidade e docência, por exemplo). Em seguida, realizei as entrevistas semiestruturadas com Simone, que aconteceu no dia 24 de setembro de 2019 e teve duração de uma hora e vinte e dois minutos, e com a professora Caroline, que ocorreu no dia 02 de outubro de 2019 e teve duração de trinta e três minutos. Os encontros aconteceram em ambiente virtual e os áudios das entrevistas foram capturados no meu *smartphone* pelo aplicativo *Gravador de Som*.

Previamente, ao momento virtual das entrevistas semiestruturadas, elaborei um roteiro, disponível no Apêndice D. Sobre a elaboração do roteiro, entendo que este permitiu uma organização do processo de interação com as colaboradoras, visando atender o objetivo geral da pesquisa (MANZINI, 2004, p. 2). Colognese e Melo (1998, p. 147) afirmam que

a preparação do roteiro de entrevista constitui tarefa complexa e sempre dependente da problemática que se pretende elucidar e explicar. O roteiro deve ser exaustivo e conter todas as perguntas e tópicos considerados aprioristicamente relevantes, com o objetivo de orientar os rumos da entrevista.

Dessa forma, o roteiro foi elaborado com 15 perguntas organizadas em núcleos temáticos, a saber: ser mulher; reflexo da formação inicial na atuação profissional; discussões sobre gênero e diversidade sexual; perfis de alunas/os e professoras/es; relevância do tema gênero e diversidade sexual na formação acadêmica e profissional em música. Vale ressaltar que, apesar da estruturação do roteiro, houve flexibilidade no momento de entrevista semiestruturada, pois a ordem das perguntas podem ter sofrido alterações, além da adição de novas perguntas que surgiram no momento da interação.

Com as entrevistas narrativas e semiestruturadas atendo ao que Yin (2001, p. 112) afirma ser “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso”, pois

entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas,

⁹⁷ Pseudônimo.

crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Esse instrumento foi, assim, importante para identificação e compreensão das concepções das colaboradoras sobre gênero e diversidade sexual na/para a formação em música.

4.2.1.3 *Levantamento documental*

“Documento” pode ser entendimento, conforme Laville e Dionne (1999) como “termo que designa toda fonte de informações já existente” (p. 166). São possibilidades de documentos as “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). É relevante salientar que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 546). Para o levantamento documental deste trabalho, recorri aos seguintes documentos: os Planos Pedagógicos dos Cursos, os Currículos Lattes das colaboradoras, acessados *online* via Plataforma Lattes, além da legislação político-educacional brasileira acerca do tema gênero e diversidade sexual.

4.2.2 Técnica de organização e análise do material empírico coletado

Para analisar os materiais empíricos coletados para a construção do *corpus* desta pesquisa, lancei mão do processo de análise proposto por Moraes (2003): a Análise Textual Discursiva (ATD). Tendo em vista que as minhas principais técnicas de coleta de material empírico foram as entrevistas narrativas e as entrevistas semiestruturadas, cujo material foi produzido no momento da interação entre mim e as colaboradoras, foi necessário um

procedimento de textualização, para que, dessa forma, fosse possível o emprego da ATD, o qual descrevo a seguir.

4.2.2.1 Transcrição das entrevistas

Peço licença ao/à leitor/a para que se permita refletir sobre o processo de transcrição, que muitas vezes é encarado como uma mera etapa obrigatória para o processo seguinte, como uma estrada que precisa ser cruzada para se chegar em outro espaço. Porém, entendo este processo como algo que é, mas que, ao mesmo tempo, não é. Algo que carrega, em si, dificuldades, pois as nuances captadas na interação da entrevista, neste momento único, deixam de ser captadas no ato de desenhar palavras referentes no papel, na textualização. Comparando a uma obra de arte, seria como um desenho de um cachimbo com a legenda *isto não é um cachimbo*. Aqui, faço referência ao famoso quadro, de 1962, de René Magritte (1898 – 1967), artista surrealista. *Ceci n'est pas une pipe*. Magritte desafia nosso olhar e nos leva ao questionamento: Se a figura não é um cachimbo, o que seria?

Permita-me utilizar outra figura para tentar esboçar meu entendimento sobre o processo de transcrição. Esta faz parte da obra *Le petit prince* (1942) de Antoine de Saint-Exupéry (1900 – 1944). Afinal, o desenho é um chapéu ou uma jiboia que engoliu um elefante? Cabe ao/à leitor/a decidir, mas observando o desenho e lendo a frase que segue, “as pessoas grandes não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando” (SAINT-EXUPÉRY, 2015 [1942]), somos levadas a acreditar que aquela *representação é* um elefante numa jibóia. Representação. Ela pode ser entendida como expressão ambígua que remete à evocação mimética, sugerindo presença, ou à substituição. Nesse sentido, tanto a percepção do que se vê e do que se lê são constitutivas da realidade (LOURO, 1999, p. 103), por mais que sejam *aproximações*.

Magritte e Saint-Exupéry tem muito em comum com o processo de transcrição. Eles possuem a capacidade de construir representações, mas não de chegar à “realidade”. Assim é o processo de transcrição de entrevistas, uma etapa árdua, pois “somos todos conhecedores das dificuldades de restituição do valor semântico das falas” (PASSEGGI, 2014, p. 228), que representa (ou se aproxima) da narrativa.

Desta forma, a transcrição é a representação do momento compartilhado nas entrevistas. “Cada transcrição é um corpus, ou seja, uma unidade empírica sobre a qual a

análise é realizada” (COELHO; SILVA; MACHADO; 2014, p. 114), além de ser um *desenho* do recorte da experiência das colaboradoras, pois “não podemos esquecer que não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece” (GALVÃO, 2005, p. 330).

Dito isso, as transcrições das entrevistas realizadas foram compiladas em um Caderno de Entrevistas (CE), com média de 60 páginas (com espaçamento 1,5 e fonte Times News Roman, com 27.274 palavras) e, ao citar excertos das transcrições, faço referência a esta sigla (CE), à colaboradora a qual a citação está vinculada e à paginação do caderno.

4.2.2.2 *Análise Textual Discursiva*

Feita a transcrição, a Análise Textual Discursiva (ATD) acontece em três atos sequenciais que visam a exploração do material empírico coletado e textualizado para que possam ser atribuídos sentidos e, partir daí, construída uma possível compreensão. Esse tipo de análise

pode ser compreendid[o] como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a *unitarização*, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p.192, grifos do autor).

Inicialmente, há a fase de leitura e busca de significação, na qual os textos a serem analisados devem ser desmontados (MORAES, 2003, p. 192), em busca de unidades significativas (processo de unitarização). Com o propósito de estabelecer essas unidades, é necessário que o/a pesquisador/a faça o exercício de “leitura do latente” (MORAES, 2003, p. 193) que, apesar da polissemia dos sentidos possíveis nos textos, tenta estabelecer uma leitura coerente e aprofundada do material. A “leitura do latente” é guiada por alguma perspectiva teórica que o/a pesquisador/a possua, pois

toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não. Ainda que se possa admitir o esforço em colocar entre parênteses essas teorias, toda leitura implica ou exige algum tipo de teoria para poder concretizar-se. É impossível ver sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela. Diferentes teorias possibilitam os diferentes sentidos de um texto.

Como as próprias teorias podem sempre modificar-se, um mesmo texto sempre pode dar origem a novos sentidos (MORAES, 2003, p. 193).

A primeira fase da ATD se encerra após a leitura exaustiva (saturação) do *corpus* – entendido como conjunto de documentos textuais os quais são submetidos à análise –, e o estabelecimento das unidades de significado ou de sentido que, por sua vez, ocorrem através da fragmentação, reescrita da unidade e atribuição de títulos para as unidades produzidas (MORAES, 2003, p. 195).

A categorização, segunda fase da ATD, é o processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial, agrupando elementos semelhantes, guiadas por uma teoria. Nesse processo de agrupamento, as categorias são nomeadas com precisão, podendo conter subcategorias. Para estabelecer as categorias, é necessário que o/a pesquisador/a se oriente por um dos métodos apresentados pelo autor: método dedutivo, indutivo, misto ou intuitivo (MORAES, 2003, p. 197). No caso desta pesquisa, optei pelo método misto que contempla pontos do método dedutivo e indutivo. Isso porque

partindo de categorias definidas a priori com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do corpus de análise. Nesse processo, segundo Laville e Dionne (1999), a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução (MORAES, 2003, p. 198).

A apreensão do novo emergente, terceira e última fase da ATD, direciona à “construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos de um conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise” (MORAES, 2003, p. 202). O texto resultante da ATD se move em duas direções: a descrição, como forma de evidenciar a compreensão do todo (fragmentado, desconstruído e agrupado) e interpretação, como um exercício de abstração e teorização “num esforço em expressar intuições e novos entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o *corpus* da análise” (MORAES, 2003, p. 205).

4.2.2.3 *Análise documental*

A análise dos documentos selecionados, e entendo que o ato de os escolher já é parte importante da análise, teve como objetivo, fundamentar, aprofundar e problematizar os

materiais coletados nas entrevistas (narrativas e semiestruturadas), visando a complexificação das informações. Neste trabalho, considerei os Planos Pedagógicos dos Cursos – que terão seus nomes omitidos, os currículos Lattes das colaboradoras, acessados *online*, os Regimentos Internos, Planos de Desenvolvimento Institucional e Estatutos das Universidades, além da legislação político-educacional brasileira acerca do tema gênero e diversidade sexual.

Os Planos Pedagógicos dos Cursos me auxiliaram a entender o perfil de cada curso de graduação considerado nesta pesquisa, o que pode nortear algumas das ações pedagógicas das colaboradoras. Similarmente, a análise dos Regimentos Internos, Planos de Desenvolvimento Institucional e Estatutos das Universidades nas quais as colaboradoras atuam, levou-me a compreender as perspectivas que norteiam e direcionam o entendimento de ensino dentro destas instituições. A análise dos currículos Lattes das colaboradoras me ajudou a expandir informações acerca de suas experiências acadêmicas, tais como: suas atividades artísticas; produção intelectual, cultural e técnica; participação em eventos. A legislação político-educacional brasileira me permitiu compreender o contexto mais amplo de atuação das colaboradoras.

4.3 Princípios, problemas e escolhas éticas

Antes de começar a coleta do material empírico, tive a oportunidade de conversar informalmente com as duas professoras colaboradoras deste trabalho sobre meu projeto de pesquisa. Nestes encontros preliminares, nos dias 20 de setembro e 16 de novembro de 2018, apresentei minhas inquietações e perspectivas. Percebi níveis de entusiasmos diferentes ao aceitarem participar deste trabalho. Ressalto que recebi sugestões de ambas. Uma das professoras me sugeriu fazer uso de pseudônimos. Portanto, neste trabalho as duas professoras recebem nomes fictícios: *Simone* e *Caroline*.

Para dar continuidade à etapa de coleta de materiais, especificamente com a entrevista semiestruturada, realizei uma entrevista piloto com a professora Nancy. O roteiro, em sua fase de teste, mostrou-se eficiente para sua finalidade: aprofundar e direcionar a sequência discursiva para os temas: gênero e diversidade sexual. Alguns problemas foram observados nesta etapa, a saber: problemas na captação do áudio, por causa da instabilidade da rede, e falta de clareza em algumas perguntas do roteiro.

Após a entrevista piloto, fiz alguns ajustes no instrumento de coleta (roteiro), como a

revisão da escrita de questões que não foram bem elaboradas. Em geral, a entrevista piloto me auxiliou na prática de condução de uma entrevista semiestruturada – até então, inexplorada nesta pesquisa e me deixou mais segura para as duas outras entrevistas que faria com minhas colaboradoras.

Um aspecto ético da pesquisa diz respeito à identificação das instituições em que Simone e Caroline atuam. Para descrever o contexto, utilizei nomes de instituições fictícias: respectivamente, Universidade Federal Preta Simoa (UFPS) e Universidade Federal Maria Quitéria (UFMQ). Uma das colaboradoras, bastante preocupada com o impacto que suas narrativas poderiam vir a ter em seu ambiente de trabalho, solicitou-me, no dia 29 de outubro de 2019, que eu fizesse a supressão de qualquer citação à sua instituição e ao seu estado de moradia. Entendo sua preocupação, mas também entendo o quão vaga pode parecer a descrição tanto do contexto quanto das próprias colaboradoras neste texto. Se, por um lado, omitir o nome das instituições me ajudou a preservar a identidade das colaboradoras neste trabalho; por outro, tornou, para mim, complexo o processo de descrição do “cenário” em que atuam, uma vez que não bastaria omitir o nome das instituições, dessa forma omiti as suas particularidades, além das referências bibliográficas e documentais utilizadas aqui.

Como procedimento de natureza ética, solicitei às colaboradoras que assinassem alguns documentos de anuência, que podem ser localizados nos Apêndices A e B, no final desta dissertação. Ressalto que a escrita do Termo de Compromisso foi baseada em Gaulke (2013, p. 151) e o modelo do TCLE foi disponibilizado *online* pelo PPGMus/UFRN⁹⁸.

⁹⁸ Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Formulários/TCLE. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=7261&idTipo=4>. Acesso em: 15 jan. 2019.

5 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DAS COLABORADORAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

Neste quinto capítulo, analiso, discuto e reflito sobre todo o material coletado, o qual foi obtido por meio de entrevistas narrativas e semiestruturadas, além de levantamento documental. A princípio, apresento duas seções, cada qual dedicada a uma colaboradora, contemplando suas trajetórias de formação e atuação. As seções são iniciadas por um pequeno preâmbulo sobre os percursos das colaboradoras na música, a fim de aproximá-las das/os leitoras/es. Na terceira e última seção, apresento uma costura analítica triangulada, no tecido teórico formado na intersecção entre Desenvolvimento Profissional Docente e Gênero e Diversidade Sexual, tendo como matéria-prima o material advindo das colaboradoras, mesclando, quando possível, aos documentos consultados.

5.1 Professora Simone: “O jeito que eu trabalho é político!”

Simone é professora da UFPS desde 2015. Considera-se uma mulher, jovem, branca, descendente de europeus, solteira e de classe média. Nasceu em 1989, em uma cidade interiorana, não tem filhos/as e atua, bem como reside, em região geopolítica diferente daquela em que nasceu. cursou Bacharelado e Mestrado em Música (Práticas Interpretativas) em duas outras instituições públicas federais do país. A instituição em que atua oferece o Curso de Licenciatura em Música, além de diferentes atividades extensionistas na área. Simone atua, preponderantemente, nas disciplinas Instrumento (Violoncelo e Contrabaixo) e Prática em Conjunto na Licenciatura e, também, coordena dois grupos instrumentais de sua universidade.

5.1.1 Trajetória de formação em música

Na primeira sessão de entrevista, Simone relatou-me que iniciou a sua vida musical aos dez anos de idade, quando ingressou em um coral. Depois, já na adolescência, começou a tocar violão e baixo elétrico em uma banda de *blues*. Ela frisou que aprendeu a tocar esses instrumentos por “imitação”, já que “não lia partitura, não tinha conhecimento de teoria musical”. Assim, considerou que foi “musicalizada informalmente” (CE - SIMONE, 2019, p.

7). Tocar em uma banda, que “até se apresentava em casamentos para fazer cachê”, pareceu-lhe uma experiência marcante, pois “isso dava uns *troco* pra mim. Eu tinha 14 anos. Era ótimo!” (CE - SIMONE, 2019, p. 8).

Seu primeiro contato com o violoncelo, destacou, foi em decorrência de um “acidente” por meio de uma cena presente em uma fita VHS, a qual havia sido emprestada por um amigo da banda de *blues* que tocava. A colaboradora descreveu a situação:

Tinha o vocalista da banda, ele tinha uma fita cassete que tinha o *Rolling Stones*, na primeira fase que era mais *bluesístico* [sic] e, na segunda parte tinha, eu não sabia... Esse amigo que falou: “ah, tem essa fita aqui do *Rolling Stones*. Pega aqui”. Aí eu peguei a fita, VHS. Aí, beleza. Eu fui pra casa, vi a fita... De repente, começa todas as Suintes de Bach com o Rostropovich⁹⁹. Aí eu ouvi: “Rapaz, ó isso aí...” Eu não verbalizei, mas eu fiquei... putz! Isso foi... eu tinha 15 pra 16 anos (CE - SIMONE, 2019, p. 8).

Simone mencionou que, a partir daí, optar pelo violoncelo “foi a escolha mais fácil que eu já fiz na minha vida”, pois sabia que era “isso daqui que eu vou fazer minha vida inteira” (CE - SIMONE, 2019, p. 7). Após assistir ao vídeo, Simone descobriu que na Escola de Belas Artes, de uma cidade vizinha à sua, havia um professor de violino: “aí, eu fui lá perguntar e descobri que tinha aula de cello na orquestra, numa orquestra que o maestro trabalhava com ensino coletivo” (CE - SIMONE, 2019, p. 8). Além de ter que esperar alguns meses para o início das aulas, Simone destacou que precisou reforçar que queria mesmo aprender o violoncelo. Isso porque aquele que seria o seu futuro professor quis persuadi-la a estudar viola.

Aí, isso, no final do ano, né? No início do ano... Aí eu esperei. Foi horrível ter que esperar! [risos]. Em março começou, aí eu fui lá e falei: “Eu quero tocar cello!”. Aí, eu lembro que o maestro falou: “Ah! Tu não quer tocar viola?”. Eu falei: “Não. Eu quero tocar cello!”. Aí ele: “Não, mas é que eu sou professor de viola, sou violista. Aí, é melhor se tu tocar viola...” Aí eu: “Não, mas eu quero tocar cello!” [risos]. E ele: “mas é que não tem cello aqui. Todos os cellos estão...”. É que eles emprestavam os violoncelos pra pessoa levar pra casa. E aí, eu lembro que ele ficou insistindo pra eu tocar viola, mas ainda bem que eu não quis. [...] Aí eu disse: “não, mas eu começo aqui, se tem um cello aqui. Eu fico vindo”. E aí pronto! (CE - SIMONE, 2019, p. 8).

Em vista disso, sugeri que ela me falasse um pouco sobre os seus demais professores e

⁹⁹ Mstislav Rostropovich (1927 - 2007), violoncelista russo e naturalizado americano.

professoras de violoncelo. Inicialmente, Simone me contou um pouco sobre seus três professores e sua professora de violoncelo. Com seu primeiro professor particular de violoncelo, que dava aulas em grupo, Simone contou-me que “foi um choque de realidade” (CE - SIMONE, 2019, p. 9), pois ficava assustada com o nível da turma – que era composta por meninas mais jovens que ela. Mas, apesar do “choque”, continuou estudando o instrumento e, em seguida, entrou no bacharelado em música na universidade federal do seu estado natal. Na sequência, Simone relatou que sua professora costumava cobrar-lhe excessivamente. “Tu tem que estudar o quanto tu puder! Se tu tem daqui até aqui, tu tem 20 minutos! Tu tem que estar estudando!” (CE - SIMONE, 2019, p. 10), relatou Simone, representando a referida professora. Acerca deste período, Simone lembrou que

a gente parece que está sempre correndo atrás do tempo perdido [por ter começado a estudar o instrumento depois dos 16 anos]... Assim, sabe: “Meu Deus do céu!!! Tem que tocar!” e fica um negócio meio atropelado [...] Acordava cedo e estudava tanto... Aí eu lembro: “Ah, o almoço é meio-dia”. Aí tinha uma hora de almoço, até às uma [13h]. Aí, uma hora eu pegava [o violoncelo] de novo. Aí, das oito ao meio-dia, dava quatro horas. Das uma a não sei que horas... Aí, depois de noite, eu ia na orquestra, ou de tarde, depende. Mas eu estudava assim, entre 8 a 6 horas. Uns dois anos eu fiquei estudando isso. Isso não é bom! É péssimo, na verdade! Tu fica com a cabeça... Não faz muito bem para cabeça, sinceramente. (CE - SIMONE, 2019, p. 9).

Ao mudar-se de cidade, a fim de transferir seus estudos para o bacharelado em violoncelo de uma outra universidade federal, Simone atribuiu que foi, neste momento, a sua “libertação”. Relatou que deixou de usar a idade como “muleta”, porque “pra mim, sempre foi difícil o fato de que eu comecei com 16 anos, sabe?” (CE - SIMONE, 2019, p. 8). Em seguida, contou-me como foi difícil para ela ter “começado tarde” (CE - SIMONE, 2019, p. 8).

Neste ponto, cabe frisar que, apesar de ter começado o estudo do violoncelo “tarde”, Simone acumula 91 registros de produção cultural e técnica, em seu currículo Lattes, quatro festivais de música em que atuou como professora, duas participações como solista em grupos musicais do Brasil e, pelo menos, quinze participações como aluna ativa em festivais de música. Sabendo que a colaboradora mantém dois grupos de música de câmara, pedi a ela que me falasse sobre como foi/é ser mulher na prática do violoncelo em grupos musicais.

Simone contou, entre muitas reticências, que “ser mulher, assim, nesse meio...[silêncio] [pausa prolongada]. Eu acho que... Eu acho que é *menos ruim* [sic] que na docência. Sinceramente” (CE - SIMONE, 2019, p. 9). Apesar da afirmação, Simone apresentou situações instigantes nas quais esteve em postos de chefia dentro de grupos musicais, conforme o relato:

A experiência que eu tive em festival... eu acho que a gente também é vítima de uma espécie de... de... hum... constante dúvida, assim, de [saber] se tu consegue fazer aquilo, saca? Por exemplo, se é um cargo, assim, se tu é chefe de naipe, alguma coisa assim, existe, assim, uma... um questionamento, eu sinto, pela parte das outras pessoas e até da gente mesmo, né? A gente acaba fazendo, aquela história da síndrome de impostora, se achando menos do que deveria... Acho que não deveria estar aí, que não tem capacidade para fazer aquilo, né? No caso com uma posição de liderança. Que eu já tive algumas vezes, assim (CE - SIMONE, 2019, p. 9).

O relato parece exemplificar a suspeita, apontada por Green (1997a, p. 79), de que a mulher instrumentista é vista como uma profissional de “menor valor”. Essa validação externa causa, segundo Prado, Fleith e Gonçalves (2011), “grande impacto em fatores *personológicos* e comportamentais” (p. 141). As autoras analisaram o desenvolvimento do talento numa perspectiva feminina e apontaram a “síndrome de impostor/a” como um fenômeno de barreira interna que causa limitações no progresso da mulher em sua área de atuação. Segundo as autoras, com a síndrome de impostor/a “a pessoa não é capaz de internalizar suas realizações ou produções, atribuindo-as a fatores externos como sorte, ajuda alheia, e considerando que a sua contribuição criativa não é o que parece ser” (PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011, p. 141). Elas acrescentam ainda que a síndrome “ocorre principalmente em mulheres bem-sucedidas profissionalmente. Por acreditarem não serem merecedoras de sucesso, consideram-se impostoras, o que gera sentimentos de infelicidade e de baixa autoestima” (PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011, p. 141).

Simone, com algum receio, compartilhou que “não me sinto confortável em tocar em grupos que tenha muito homem” (CE - SIMONE, 2019, p. 10), por dois motivos: o primeiro é que ela se sente quase como um “acessório” ou “um negócio para melhorar a vista, sabe?” (CE - SIMONE, 2019, p. 10). E lembrou de situações em que os comentários do público reforçam essa autopercepção: “Ai, tava tão linda lá. Fez tanta diferença”; “ainda bem que sentou na frente, porque era só macho” (CE - SIMONE, 2019, p. 10). “As pessoas, às vezes,

não comentam ‘ai, como tu tocou bem’, sei lá, ou: ‘ai, como tava bonito!’. Eles falam: ‘ai, como tu tava bonita’; ‘como tua roupa é bonita’.” (CE - SIMONE, 2019, p. 10). Com esses comentários, Simone demonstrou se sentir desqualificada como mulher instrumentista. O segundo motivo é que “os homens são muito competitivos, muito mais que as mulheres” (CE-SIMONE, 2019, p. 10), porque, segundo ela, eles “querem saber quem toca mais rápido” e isso torna o ambiente “tóxico”. E diz sentir-se oprimida com isso, porque “eu não quero competir” (CE - SIMONE, 2019, p. 10).

Simone ainda refletiu sobre a mulher violoncelista. Disse-me que “sempre fico buscando mulheres, sabe, para me inspirar” (CE - SIMONE, 2019, p. 6), tanto intérpretes do instrumento quanto professoras. Mas observou que é uma “busca bem difícil, né?” (CE - SIMONE, 2019, p. 7), porque “em número, a gente ainda não ganha [dos homens], principalmente solista. Não temos solista mulher, assim” (CE - SIMONE, 2019, p. 7). Ponderou sobre a mulher violoncelista e expressou admiração pela violoncelista britânica Jacqueline du Pré (1945 – 1987).

A presença feminina, no violoncelo, mudou tanto... de ser um instrumento demonizado por causa da posição [violoncelo entre as pernas], por causa dela. Eu tenho certeza! Se fosse fazer por números antes da Jacqueline du Pré, quantas violoncelistas? E depois...?! Nem se fala, sabe? E ela é uma inspiração tanto para homens quanto para mulheres. Mas, assim, para as meninas eu vejo que muito mais, né? (CE - SIMONE, 2019, p.7).

Ao refletir sobre seus professores e sua professora de violoncelo e sua prática no instrumento de grupos musicais, sugeri à Simone que pensasse mais amplamente nos professores e professoras de música que fizeram parte de sua formação acadêmica, não necessariamente vinculada ao instrumento. Ela lembrou que “eu tive tão poucas mulheres [professoras]. [...] Se a gente fizer uma amostragem é 50 homens para 3 mulheres. É muita pouca representatividade” (CE - SIMONE, 2019, p. 27-28). Porém, as poucas mulheres professoras com quem teve contato lhes parecia ter “um comportamento bem rígido” (CE - SIMONE, 2019, p. 28), mas que, apesar dessa postura, ela percebeu que as professoras que lhe acompanharam são “mais sensíveis do que os professores homens. Eu me sinto muito à vontade” (CE - SIMONE, 2019, p. 29). Simone compartilhou uma lembrança de uma experiência que lhe foi inspiradora:

Quando eu comecei a estudar música – não com o violoncelo –, eu cantei num coral da minha cidade. Minha cidade é bem pequena. Eu lembro que a

maestrina que assumiu depois que o professor principal se aposentou e ela era formada em música. Era tipo: “nossa! ela é formada em música!” [Na sua cidade natal], aquilo era uma coisa... Aí eu lembro que, pra mim, foi tipo uma luz... Assim, porque alguém era formada em música! Uma mulher! Uma mulher formada em música! Pra mim, foi bem significativo, porque eu não tive muitas mulheres [professoras] (CE - SIMONE, 2019, p. 27).

A percepção de Simone acerca de suas ex-professoras, pareceu tê-la influenciado, pois o comportamento rígido percebido nelas “foi uma coisa que depois eu notei em mim” (CE - SIMONE, 2019, p. 28). Simone atribuiu isso à necessidade de “ficar se masculinizando pra ganhar algum respeito” (CE - SIMONE, 2019, p. 28) e exemplificou:

eu tenho que... que cuidar com o tipo de roupa que eu vou. Tenho que cuidar com a forma com que eu me visto... Pra tentar me vestir é... o mais sóbria possível. Eu tento ser... Tipo essa roupa que tô usando [camisa com mangas, calça jeans]. Pra tentar parecer mais velha, sabe? E... impor uma postura. Porque eu sinto que... dá... hum... dá muita brecha pra algumas situações. E o comportamento dos alunos, das outras pessoas, pra mim, é bem... é bem desrespeitoso, às vezes. É uma coisa bem... [pausa] (CE - SIMONE, 2019, p. 18).

Essa atenção à “forma com que tu se veste, na forma como tu age, na forma como tu trata aluno” (CE - SIMONE, 2019, p. 28) encontra eco na literatura. Guadagno e Cialdini (2007) afirmam que há uma tendência de que mulheres que desejem ter “sucesso na carreira” utilizem “táticas híbridas”, mesclando um número igual de comportamentos associados ao masculino e ao feminino para balancear as demandas que os papéis atribuídos ao seu gênero demandam. Em relação a estes comportamentos, a autora e o autor descrevem que a expectativa é “que os homens sejam mais agênticos (por exemplo, assertivos, controladores, independentes) e que as mulheres sejam mais comunais (por exemplo, preocupadas com o bem-estar dos outros, interpessoalmente sensíveis, emocionalmente expressivas)” (GUADAGNO; CIALDINI, 2007, p. 486). Cavalcanti (2005, p. 10) nos recorda que

a mulher se encontra num contexto atual de mudança de comportamentos e numa posição um tanto quanto incômoda, pois o comportamento que a sociedade possui como senso-comum seria da mulher dona de casa, esposa e mãe. Essa imagem entra em conflito quando a mulher está inserida na organização [de trabalho] – instituições elaboradas inicialmente para homens – e necessita desempenhar papéis distintos dos anteriores (CAVALCANTI, 2005, p. 10).

Essa tentativa de masculinizar-se pode ser interpretada de duas maneiras. A primeira delas é que, ao se masculinizar, a mulher reforça estereótipos tanto do que é dito como masculino, como do feminino (pela tentativa de anulação). A segunda, é que, ao tentar anular parte de sua expressão de gênero (BUTLER, 2003), a mulher enuncia o androcentrismo e o coloca como modelo a ser seguido, ratificando a dominação masculina na divisão social do trabalho (BOURDIEU, 2002a, p. 18). Dessa forma, a proposição de Bourdieu (2002a, p. 22) é confirmada: um ato de *conhecimento*, é um ato de *reconhecimento*, portanto de submissão.

Vidal (1998) observou que, em seu estudo realizado com professoras da década de 1930 no Rio de Janeiro, as táticas adotadas pelas professoras entrevistadas,

ao se defrontarem com desafios à manutenção de sua ‘integridade moral’ no espaço da rua e da escola de então, não envolvem qualquer manifestação de sensualidade, mas, ao contrário, chegam ao extremo da “construção de comportamentos tidos como masculinos” (VIDAL, 1998 apud SILVEIRA, 2006, p. 215).

Assim, a atenção de Simone com a roupa “o mais sóbria possível” para impedir “brechas para algumas situações” (CE - SIMONE, 2019, p. 18) pareceu estar alinhada às normas incorporadas por mulheres professoras e estudantes do século XX, observadas por Louro (2017, p. 461), como, por exemplo, o uso de “vestes sóbrias e discretas”.

5.1.2 Trajetória de atuação docente em música

Para entender a iniciação docente de Simone, busquei conhecer sua motivação pela escolha da profissão. Prontamente, Simone respondeu que a sua escolha pela profissão se deveu à influência recebida da mãe. A mãe, professora de Artes em escola pública de sua cidade natal, é, ao mesmo tempo, “uma influência e uma inspiração” para Simone (CE - SIMONE, 2019, p. 2). Ao afirmar que a mãe teve influência na sua iniciação à docência universitária, Simone também indicou que foi, por meio de sua mãe que conheceu parte da literatura feminista, pois “eu lembro de ter lido assim quando eu tinha uns 13 anos... a minha mãe tinha um livro com uma entrevista com a Simone de Beauvoir, um livrinho bem pequenininho assim ó... E... Aí eu li e ‘nossa! Esse negócio aqui é interessante’ [risos]” (CE - SIMONE, 2019, p. 4). Não somente o contato com a literatura feminista, mas também, a

politização de Simone vem da influência de sua mãe, pois, quando era criança, Simone participava ativamente de reuniões com sua mãe.

Eu lembro de uma vez de ter ido num conselho das professoras do [Estado de nascimento] com a minha mãe. É... Tipo um encontro. E eles pediram pra eu ir lá fazer um testemunho... Como é que eu diria? Contar alguma coisa de... de uma ação de... algum movimento nas escolas (CE - SIMONE, 2019, p. 19).

Tanto a perspectiva feminista e o engajamento político ficaram evidentes quando Simone relatou que escolheu a docência universitária por entender que é uma “maneira de intervir na realidade”, pois a “forma como eu me coloco no mundo, profissionalmente, como pessoa é... uma tentativa de, assim, pequena, de tentar mudar uma realidade, assim. É uma coisa muito ideológica” (CE - SIMONE, 2019, p. 19). Simone disse que escolheu seguir na profissão docente acadêmica, pois tem “uma facilidade em relação à comunicação” (CE - SIMONE, 2019, p. 19) e afirmou sentir

muita vontade de ver uma pessoa crescendo, sabe? Tipo, muita vontade de ver alguém evoluindo, de ficar muito feliz mesmo, de tipo, assim, sentir muita satisfação física, emocional, quando tu vê uma pessoa evoluindo, melhorando (CE - SIMONE, 2019, p. 19).

Simone, também, refletiu que em sua família, ela, o irmão e a irmã “sempre escolhemos viver de acordo com valor de tipo ideológico” (CE - SIMONE, 2019, p. 19), sendo assim, ela percebeu que seu jeito de trabalho na universidade é político, pois entendeu que suas ações atingem a cidade em que atua, conforme o excerto abaixo:

O que que eu poderia fazer? Ir pra UFPS, dar minhas aulas na graduação, fazer o mínimo que eu posso fazer. É... Entendeu? Isso pra mim é ótimo! Porque, daí, eu ganharia meu salário, fazia, né... Teria tempo livre. Não que a só a graduação não dê trabalho [risos]. Mas não... a gente quer o quê? Contribuir com essa... com uma...uma estruturação [do ensino de música na cidade]! Isso, pra mim, é um trabalho ideológico. Tem uma... Não sinto que eu pense só em mim, no meu bem-estar e quanto dinheiro eu vou ganhar. Nunca foi assim, entende? [...] Assim, eu tenho noção que... que é uma escolha totalmente política (CE - SIMONE, 2019, p. 19).

A trajetória acadêmica de Simone delineou e reafirmou sua escolha pela docência. Embora tenha optado fazer bacharelado em violoncelo e mestrado em práticas interpretativas, a colaboradora foi bolsista em projetos de monitoria, na extensão e na graduação, ligados às

duas universidades federais nas quais passou como aluna, ministrando aulas nestes projetos. Também, ofertava aulas particulares em domicílio de violoncelo e participava como monitora em projetos sociais. Simone comentou que muitas vezes fazia “uma aula bem direcionada à performance. Eu não interrompia. Assim, o aluno tocava do início ao fim e eu falava alguma coisa” (CE - SIMONE, 2019, p. 3).

Nesse ponto, Simone questionou sua formação, pois “não acredito que num bacharelado a gente seja direcionado para um ensino” (CE - SIMONE, 2019, p. 3) e disse que aprendeu bastante estudando para o concurso que fez para o ingresso na universidade em que leciona:

as referências bibliográficas eram totalmente diferentes de qualquer coisa que eu tinha lido. O que foi pra mim muito bom, foi um estudo muito prazeroso, de ler autores, coisas de métodos... Coisas que no bacharelado a gente nem sabe o que é (CE - SIMONE, 2019, p. 4).

Sua formação acadêmica como bacharela foi a principal dificuldade que encontrou ao se inserir como professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal Preta Simoa, pois, conforme Simone

A primeira coisa que eu encontrei, a principal dificuldade era trabalhar dentro da ideia do curso daqui. Por quê? Eu era bacharel [sic] e eu... toda essa minha experiência docente, foi pra trabalhar com... na formação de um músico... Assim, era meio que certo que a pessoa ia ser músico. A primeira coisa que eu tive que mudar aqui é o fato que eu trabalho com pessoas com perfis totalmente diferentes. Esse foi o primeiro ponto. O ponto principal trabalhar com o fato de que tem gente que não quer ser violoncelista, entende? São pessoas que querem estar desenvolvendo como educador musical e quer ter uma experiência dentro das cordas, para, talvez, dentro da escola (que agora, as escolas do estado têm instrumento) fazer alguma coisa, né? Para mim, foi difícil entender e difícil também entender que no mundo existem cursos assim. [...] E, pra mim, foi um pouco complexo entender que as pessoas não amavam o violoncelo que nem eu. Isso foi um choque pra mim. Hoje em dia eu entendo. As pessoas vão lá e adoram tocar e isso me dá prazer de ensinar. Porque elas nunca vão ser [violoncelistas profissionais], mas elas adoram estar ali, aprendendo o instrumento. Eu não sei. Eu vejo na cara, no *feedback* que me dão, sabe? De estar gostando muito de aprender a tocar o instrumento (CE - SIMONE, 2019, p. 15).

Louro e Souza (1999) alargam a problematização iniciada por Simone ao considerar que o perfil profissional do/a professor/a de instrumento “desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que exige em sua formação a busca de um equilíbrio

entre competências pedagógicas músico-instrumentais” (LOURO; SOUZA 1999, p. 111). Swanwick (1994, p. 142) provoca à reflexão ao afirmar que “eu toco um instrumento; logo posso mostrar a você ou a qualquer um como tocá-lo. Mas a vida não é tão simples, e existe uma grande cumplicidade envolvida em qualquer transação educacional” (apud LOURO, A., 1997, p. 17). Simone pareceu ter noção desta cumplicidade na relação no ambiente educacional ao comentar que

Eu aprendi muito, muito, com os meus colegas; eu aprendi muito com os alunos. Absurdamente. Muito mais do que imaginava, assim. Às vezes, eu prefiro estar dando aula do que estudando, porque eu aprendo muito mais, muito mais. Mesmo, às vezes, sendo muito repetitivo, porque eu trabalho com iniciação e, para mim, são coisas muito repetitivas e... mesmo assim, eu tenho *insights* dando aulas, vários *insights*, em coisas muito básicas: de posição, como é que pega o arco; exercício de corda solta; mesmo minha relação com o corpo, assim, questão de consciência corporal. De tanto repetir, às vezes, vai mudando melhorando, entendendo como é que funciona o meu corpo, como é que eu tiro mais som, essas coisas todas que tu sabe (CE - SIMONE, 2019, p. 14).

Quando questionada sobre o possível reflexo do contato que Simone teve com seus professores e professoras durante sua formação na sua própria atuação como docente, Simone respondeu que “eu não acredito que totalmente, mas reflete muito” (CE - SIMONE, 2019, p. 23). Simone observou que “a tendência da gente é fazer uma abordagem muito semelhante a dos nossos professores” (CE - SIMONE, 2019, p. 23), mas percebeu, com o decorrer de seus anos de docência, que seu contexto de ensino, o curso de Licenciatura em Música da UFPS, não correspondia à mesma realidade encontrada nas universidades pelas quais passou como aluna. Simone relatou que, no início de sua carreira como docente, “era muito uma imitação das estratégias que foram adotadas comigo” (CE - SIMONE, 2019, p. 23), mas “aos poucos, eu fui me adaptando a esse contexto e fui criando minhas próprias estratégias” (CE - SIMONE, 2019, p. 23).

Simone contou estar em busca de novos materiais e formas de abordar conteúdo, o que a levou a criar estratégias próprias como, por exemplo, o “laboratório de vibrato” e o “laboratório de mão direita” (CE - SIMONE, 2019, p. 23). Nestes laboratórios, que possuem frequência semanal,

cada um traz algum material da literatura do violoncelo sobre o tema - pode ser uma dissertação ou pode ser os livros mais tradicionais que a gente tem ou até trazer vídeos de *YouTube*. [...] Aí, eu acho que isso foi uma coisa bem

importante e que faz muita diferença, está fazendo muita diferença e nunca foi uma estratégia que nenhum professor meu adotou. É uma aula produtiva. São 8 alunos, 10, por aí. E... Envolve a pesquisa não-científica, mas uma parte de leitura. Eu quis dizer pesquisa em relação aos exercícios existentes na abordagem de vários autores e depois a execução desses exercícios. Isso é só um exemplo (CE - SIMONE, 2019, p. 23).

Interessa observar que a reflexão sobre a própria prática docente e a não-reprodução de abordagens de suas professoras e seus professores anteriores tem relação com a percepção de Simone sobre os perfis de suas/seus alunas/os, dela mesma como pessoa, do contexto social da UFPS, bem como da cidade em que está inserida. Este olhar para as outras pessoas, para si e para o contexto em que está inserida sugere um processo de autoformação de Simone que serve como estrutura basilar para seu desenvolvimento profissional como professora.

Eu acho que pra mim, aqui, foi muito evidente de que tu ignorar o social, é querer viver uma realidade paralela, é maquiar as coisas, querer criar a própria realidade. Eu percebo que eu não posso seguir, eu tenho que usar novas estratégias, porque a parte social aqui é diferente. Pessoas pensam diferente, o mercado de trabalho é diferente, etc (CE - SIMONE, 2019, p. 24).

Simone me revelou que se assumiu professora seis meses antes da nossa entrevista. Quando instigada a explorar mais a informação sobre este *tornar-se* e assumir-se professora, Simone relacionou a “demora” para se definir como professora à sua formação inicial, como bacharela em música.

A gente sabe que o bacharelado é uma cópia de um modelo conservatorial que começou com o Conservatório de Paris. E era pra formar solista. Só que, na nossa realidade, pouquíssimas pessoas vão se formar e vão virar solistas. Muitas dessas pessoas vão ser professores. E eu acho que o fato de eu não me assumir como professora tem um pouco a ver com isso, porque eu me via como instrumentista. E era muito mais que instrumentista. Inclusive, até como pesquisadora, eu me via mais como instrumentista. E aí, eu acho que o que me fez me assumir como professora foi quando eu percebi que eu não tinha mais pra onde correr. Eu tinha que, realmente, para fazer um bom trabalho, me aceitar. É o que eu sou. Eu não sou... Com o que eu trabalho, hoje em dia, é esse, não é outra coisa. Não é como instrumentista. Eu sou professora. Claro que sou instrumentista também, mas eu acho que, quando eu virei essa chave, eu respirei e falei: “agora eu sei quem eu sou”. Foi uma descoberta (CE - SIMONE, 2019, p. 24).

Simone observou os problemas que lhe trouxeram alguma dificuldade em sua prática docente. A primeira e principal dificuldade que Simone encontrou foi conflito entre sua formação como bacharela em instrumento e “trabalhar dentro da ideia do curso daqui” (CE - SIMONE, 2019, p. 15). A segunda dificuldade elencada foi que o Curso de Licenciatura em Música da UFPS não tinha violoncelo (até o ano de 2016) e suas/seus alunas/os de instrumento “não conseguem comprar os instrumentos bons. Então, todo mundo tem instrumento, mas eu, como professora, entendo que limita muito o crescimento do aluno, a evolução” (CE - SIMONE, 2019, p. 16). A outra dificuldade foi apontada, especificamente, na sua atuação como professora, pois

a minha vaga aqui é pra trabalhar com ensino coletivo de cordas graves. É um desafio. Eu tenho que trabalhar com iniciação de contrabaixo também. E não existe essa formação... Não existe no Brasil, uma formação de contrabaixista/violoncelista. Existe os violinistas que trabalham com viola, quase toda universidade tem isso. Mas isso [violoncelo e contrabaixo] não tem. É muito diferente. E eles abriram essa vaga e é uma vaga muito ambígua, na verdade. No edital tá assim: Violoncelo e/ou contrabaixo. Só que, o que aconteceu, como a gente tem todos os grupos, e a demanda de orquestra e camerata, e precisa de contrabaixo, eu tenho que trabalhar com um instrumento que, a princípio, anteriormente, eu não tinha conhecimento nenhum. Mas agora eu me viro. (CE - SIMONE, 2019, p. 17).

Uma outra dificuldade observada por Simone, em sua atuação profissional, foi, simplesmente, por ser mulher. A colaboradora disse sofrer, com alguma frequência, interrupções em sua fala e apropriações de ideias¹⁰⁰ em reuniões do colegiado de que participa, como podemos perceber no relato abaixo:

Não tô entendendo porque que o tempo todo a pessoa que fala, um homem, e daí ele fala qualquer merda, qualquer coisa, tu deixa ele falar até o final e ninguém fala que ele falou uma merda. Agora se é uma mulher que fala, aí normalmente, até nem corta, mas assim, eles fazem **questão** [batidas na mesa] de desestimar o que ela falou. Questão! É impressionante! [inteligível] É uma *brotheragem*, assim. E com a mulher [eles dizem]: ‘Ah! Não é bem isso, que eu tô aqui há mais tempo, eu sei como é que as coisas funcionam’ (CE - SIMONE, 2019, p. 5-6).

¹⁰⁰ Tais comportamentos são, atualmente, denominados por neologismos da língua inglesa: *maninterrupting* (aglutinação das palavras *man* e *interrupt*. Denomina o comportamento adotado por homens ao interromper constantemente a fala de mulheres) e *bropropriating* (aglutinação das palavras *brother* e *appropriating*. Denomina o comportamento adotado por homens ao apropriar-se de uma ideia desenvolvida por uma mulher, que, ao falar, é ignorada, e receber os créditos pela ideia roubada).

A nossa palavra nunca pode ser a última... Por exemplo: se tu tá em alguma reunião e tu fala, aí a pessoa vai lá (um homem, geralmente. É um homem. Nunca é uma mulher), pega e fala alguma coisa... Tu falou uma coisa, aí a pessoa pega a mesma ideia, fala a mesma coisa que você com um pouco mais de segurança, aí ele que fecha a ideia. Isso é o tipo de coisa que acontece muito (CE - SIMONE, 2019, p. 29).

Além de ser considerado como comportamento de discriminação de gênero, baseado na desqualificação intelectual da mulher¹⁰¹, o que pode ser interpretado, também, como assédio moral¹⁰², estes comportamentos privilegiam homens em detrimento das mulheres, roubando sua voz e tirando-lhes a possibilidade de exercer poder em determinada situação. Conforme observado por Bourdieu (2002a, p. 74), as mulheres

têm que lutar, permanentemente, para ter acesso à palavra e para manter a atenção, e a diminuição que elas sofrem é ainda mais implacável por não se inspirar em má vontade explícita e se exercer com a inocência total da inconsciência: cortam-lhe a palavra, orientam, com a maior boa-fé (BOURDIEU, 2002a, p. 74).

Em contraste com o que foi dito sobre ser mulher na academia, Simone refletiu que, caso fosse um homem cis, heterossexual e branco, teria o discurso sempre validado.

Se eu falasse mais alto e fosse mais incisiva, provavelmente, as pessoas iriam baixar a cabeça e concordar comigo. [...] Pra mim, quando eu faço discurso, eu demoro muito tempo pra ser incisiva no meu discurso [...] e as pessoas, geralmente, discursam: “Sim! Porque tem que ser assim! Temos que propor assim! E pronto!” (CE - SIMONE, 2019, p. 31).

Simone compartilhou comigo um caso que ocorreu na UFPS em relação à discriminação por gênero, mas, dessa vez, direcionada às mulheres músicas. Um aluno do curso de música utilizou as redes sociais para dizer que: “mulher não tocava bem. Nenhuma mulher tocava bem” (CE - SIMONE, 2019, p. 30).

¹⁰¹ 49% das mulheres participantes da pesquisa do Instituto Avon dizem já ter sofrido desqualificação intelectual na universidade; 62% conhecem casos. PESQUISA INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. Violência contra a mulher no ambiente universitário. 2015. Disponível em: <https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

¹⁰² Conforme o Guia de Orientações sobre Assédio Moral e Discriminações no Ambiente de Trabalho publicado pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/apresentacao/etica/publicacoes/GuiaAssdioMoral.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

Isso foi uma coisa bem relevante. Quando eu fiquei sabendo disso, eu fiquei: “gente, meu Deus! Realmente, tem que promover um super debate”. Isso faz algum tempo, uns dois anos, coisa assim. Mas, pra ti ver, o menino não é uma pessoa fora da academia, é uma pessoa que faz um curso de música e fala isso para uma outra colega! Isso, pra mim, quando eu fiquei sabendo eu fiquei: “não tô acreditando”. Não tô falando que isso reflete em mim diretamente, mas, né? Esse caso é um exemplo de como as mulheres são vistas dentro da academia, a mulher instrumentista, principalmente, assim (CE - SIMONE, 2019, p. 30).

5.1.3 Formação na atuação profissional

Simone disse que existem coisas muito relevantes para ela refletir sobre ser mulher e professora. Destarte, perguntei-lhe o que é ser mulher. A pergunta, aparentemente simples, mostrou-se complexa para ser respondida. Simone, depois de uma longa pausa, respondeu que “acho que ser mulher é um desafio. [pausa] Muito grande” (CE - SIMONE, 2019, p. 21). Em seguida, parafraseou Simone de Beauvoir, dizendo que “eu acho que me tornei uma mulher e cada vez eu me torno mais” (CE - SIMONE, 2019, p. 21), pois disse associar sua identidade de gênero com uma construção que está em andamento, por meio do seu “acesso a algumas informações importantes, a conteúdos importantes e também por conviver com pessoas e estar dentro de uma comunidade que pensa muito que nem eu” (CE - SIMONE, 2019, p. 22).

Simone contou que, no seu processo de autoconstrução como mulher, teve dificuldades em lidar com as “crenças limitantes sobre o que é ser mulher” (CE - SIMONE, 2019, p. 22)

o que foi mais difícil foi escapar desse arquétipo de mulher cuidadora, tolerante, que tudo entende, que tá sempre de braços abertos, que cuida... Eu acho que isso foi uma coisa muito imposta. Pra mim, eu tinha que ser assim e isso nunca me fez bem. Muitas vezes, eu deixei minhas vontades de lado para assumir esse papel. [...] Eu acho que eu me tornei mais mulher no momento que eu percebi que eu não preciso ser essa mulher imposta, essa figura, esse arquétipo de Madre Teresa, da Virgem Maria¹⁰³ – essas figuras são muito problemáticas, sabe? E aí, pra mim, isso foi o que me tornou mais mulher (CEN, 2019, p. 22).

¹⁰³ Como visto no segundo capítulo: havia expectativa, especialmente entre famílias cristãs, “que as meninas e jovens construíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem” (LOURO, 2017, p. 447).

Ao se identificar como mulher, norteadada por sua perspectiva feminista, e, assumidamente, professora, Simone percebeu que o machismo está presente na universidade. Para ela, foi um pouco frustrante perceber que

na “*casa do Saber*”, no “*antro máximo do conhecimento*”, né, esse tipo de reprodução tão... tão burra, né, na verdade, sem muita reflexão, assim, né? E que acontece em um ambiente que é, supostamente, né, deveria ser um lugar assim de “*nossa! todo mundo super ligado em todas as questões*”, né? Senti que foi a prova de que, apesar de privilegiada, ainda me atinge, né, essas questões pequenas, assim, do machismo, etc (CE - SIMONE, 2019, p. 5).

E, por isso, ela, juntamente com outras mulheres professoras do Curso de Música, começaram a propor ações, especificamente mesas redondas, que tratassem sobre o tema, motivadas por “pequenos eventos” (CE - SIMONE, 2019, p. 4), como o “abuso que uma das professoras sofreu de um aluno” (CE - SIMONE, 2019, p. 4) e situações constrangedoras vividas por Simone por causa das roupas que usava. Instigada por leituras feministas, Simone se transformou através da nova perspectiva, porque alguns costumes começaram a ser ressignificados e a “afetar muito a minha vida, sabe?” (CE - SIMONE, 2019, p. 5). Simone relatou que

não me sinto à vontade com algumas coisas que acontecem, porém eu ainda me sinto respaldada pelos alunos [...]. Então, eu me respaldo pelas minhas colegas, porque cada vez que aconteceu esse tipo de ação, a gente se uniu cada vez mais, cada vez mais, né? Então, foi, na verdade, eventos terríveis, mas que fizeram a gente se... abrir um diálogo muito franco entre a gente. “Ah! Aconteceu isso comigo!”, “aconteceu isso comigo” e ver que com todo mundo tinha acontecido, né? E a gente também se respaldar muito com os colegas homens em reunião, coisas assim, quando acontece algumas coisas assim *típicas*. Tipo... Ah... só deixaram só os homens falarem, que isso é uma coisa que acontecia bastante, é... ou ser muito interrompida, ser interrompida na fala ou você muito depreciada, sabe? Assim, tu perceber, claramente assim, que a fala da mulher é depreciada e a fala dos homens quase sempre é exaltada, sabe? Muito, muito claro, às vezes. “Meu Deus, sério que isso tá acontecendo?” [risos] Então, a gente começou a perceber isso, assim, e foi muito, muito libertador. Principalmente, no dia que teve a mesa redonda. Porque... a gente também conhecia as minhas colegas do ponto de vista delas (CE - SIMONE, 2019, p. 5).

Simone destacou que suas atividades de ensino instrumental na universidade têm como base os princípios do “Ensino Coletivo”. Em sua atuação como monitora em projetos sociais e em projetos de extensão, durante seu período de graduação e mestrado, a colaboradora disse que, em quase todos os projetos, “eu trabalhava com Ensino Coletivo. Só que era uma coisa

totalmente sem embasamento, eu não tinha lido nada sobre, eu não... Era uma coisa totalmente na prática, feita ali, no conhecimento empírico” (CE - SIMONE, 2019, p. 3). Ao ingressar como docente universitária da UFPS, Simone continuou a utilizar a abordagem, porém começou a “fundamentar o Ensino Coletivo” que, para ela, até então “não tinha fundamentação nenhuma; eu fazia as coisas na prática” (CE - SIMONE, 2019, p. 3). Para isso, relatou-me ter contato com a experiência e o auxílio de outra professora da UFPS e disse ter aprendido muito com ela (CE - SIMONE, 2019, p. 12). O contato com a experiência de outra professora sugere a formação de uma pequena “comunidade de prática” (NÓVOA, 2009, p. 3) do exercício profissional, subsidiando “uma formação de professores construída dentro da profissão” (p. 9).

Mas eu acho que o que eu aprendi agora nesses, vão fazer 4 anos já aqui, eu não teria aprendido no doutorado. Eu aprendi muito, muito, sério. Não tem nem como comparar eu antes, aqui antes de entrar aqui, e depois com professora então... no exercício da docência... É realmente o que faz, assim, tu ser um professor (CE - SIMONE, 2019, p.13).

5.2 Professora Caroline: “Eu gosto de estar, assim, difusa no meio...”

Caroline é professora da Escola de Música da UFMQ desde 2004. Considera-se uma mulher branca, descendente de família asiática, solteira e de classe média. Caroline nasceu em 1969, não tem filhos/as e atua/reside em região geopolítica diferente daquela em que nasceu. É bacharela em Instrumento, além de mestra, por instituição estrangeira, e doutora em Música (Performance Musical) por instituição federal brasileira. A instituição em que atua tem ampla oferta de cursos. Caroline atua na disciplina optativa de Instrumento Suplementar atendendo as/os alunas/os do curso de Licenciatura em Música e do Bacharelado em Composição e Regência, além de ministrar aulas de Instrumento (I ao VIII) e de Música de Câmara no curso de Bacharelado em Instrumento.

5.2.1 Trajetória de formação em música

Para entender um pouco de sua iniciação à prática musical, perguntei à professora Caroline como se deu o seu contato com música, ao que ela respondeu que “cresci ouvindo

música clássica. [...] Minha mãe gosta, mas meu pai é apreciador mesmo. Então, sempre tive acesso a CDs. A gente ouvia juntos música, programas na TV Cultura, a gente ficava assistindo juntos” (CE - CAROLINE, 2019, p. 41). Seus estudos de música iniciaram com as aulas de piano que sua tia lhe dava quando criança. Apesar de ter começado o estudo de música aos sete anos de idade, Caroline considerou que sua iniciação foi “um pouco tardia, como a maioria das pessoas da minha geração” (CE - CAROLINE, 2019, p. 25). A colaboradora relatou que sua tia “era uma professora muito boa” (CE - CAROLINE, 2019, p. 25) e “tinha uma didática inata, assim. Eu lembro que ela era muito criativa. Eu lembro que as aulas dela eram muito prazerosas” (CE - CAROLINE, 2019, p. 51). Porém, “eu detestava estudar piano. Então, o piano começou a virar uma tortura, pra mim, assim. E eu não queria mais estudar” (CE - CAROLINE, 2019, p. 25).

Aos 14 anos, Caroline conheceu o violoncelo por meio de um disco LP que sua mãe trouxe, de uma viagem que fizera, de presente para seu pai: o primeiro LP de Yo-Yo Ma¹⁰⁴. No disco, Yo-Yo Ma tocava cinco *Caprices* (números: 9, 13, 14, 17 e 24) de Paganini e peças de Kreisler e Dvořák. Caroline contou que ficou admirada ao ouvir o LP: “eu falei: ‘Nossa! Que instrumento é esse?’ E fiquei apaixonada e queria estudar violoncelo” (CE - CAROLINE, 2019, p. 25). Então, descobriu, por acaso, que uma amiga de sua irmã, que morava próximo a sua casa, tocava violoncelo, “ela tocava e dava umas aulinhas” (CE - CAROLINE, 2019, p. 25). Então, Caroline costumava ir à casa da sua primeira professora para ter aulas. Assim começou o estudo do instrumento. Depois de algum tempo, por incentivo de sua primeira professora e sua família, mudou de professora e passou a ter aulas particulares em casa.

Em seguida, ingressou no Curso de Bacharelado em instrumento, numa universidade pública, durante um ano. Por conta de alguns conflitos envolvendo docentes da instituição e o afastamento de seu professor de cello, Caroline optou por se matricular em outro Curso de Bacharelado em instrumento em uma universidade particular e disse ter ficado muito feliz seu curso de graduação (CE - CAROLINE, 2019, p. 40). Em ambas instituições, comentou “ter tido ótimos professores” (CE - CAROLINE, 2019, p. 40).

No mestrado, concluído em uma instituição do exterior, com bolsa da Capes, estudou com uma professora e um professor de violoncelo e teve a oportunidade de participar de vários *masterclasses* de violoncelo com professoras/es estrangeiras/os. No entanto, o período

¹⁰⁴ Yo-Yo Ma (1955), violoncelista francês naturalizado americano.

do mestrado pareceu se diferir do seu período de graduação. Caroline contou que “foi um período difícil” (CE - CAROLINE, 2019, p. 37), porque, ao chegar na cidade em que fez o mestrado e conhecer as/os outras/os alunas/os, “fiquei meio paralisada, falei assim: ‘nossa, eu sou zé ninguém. Não toco nada. O que eu tô fazendo aqui?’ Então, rolaram várias várias crises” (CE - CAROLINE, 2019, p. 37).

Sugeri que Caroline me falasse um pouco dos professores e professoras que a acompanharam na sua formação. Ela me listou, pelo menos, oito professoras/es que teve, (deste número, metade são mulheres professoras) e disse que, com toda essa diversidade de perspectivas apresentada pelas/os docentes com as/os quais teve contato, percebeu que sua parte de “técnica básica do instrumento era muito, muito falha” (CE - CAROLINE, 2019, p. 42). Caroline disse que sua busca pela superação dessas “falhas” “me ajuda muito a ser professora” (CE - CAROLINE, 2019, p. 42).

Questionei se a colaboradora conseguiria me falar mais sobre o perfil de suas e seus professoras/es, ao que ela respondeu que “eu não consigo vislumbrar uma diferença, assim, pelo fato da questão do gênero” (CE - CAROLINE, 2019, p. 56) e complementou que “todos sempre abordaram a técnica como uma coisa muito importante, mas nunca deixando, nunca perdendo de vista a motivação através de um repertório estimulante. Sempre estimulando muito a prática de conjunto” (CE - CAROLINE, 2019, p. 56). No entanto, Caroline pareceu fazer a seguinte ressalva:

todos os meus professores sempre tiveram uma linha muito parecida, com exceção de uma professora que eu tive durante um curto período de tempo. [...] Foi uma das poucas pedagogias que eu não me adaptei muito, porque ela era excelente musicista, tocava muito bem, ela já trabalhava num nível muito alto... Sendo que eu tava precisando de um trabalho um pouco mais básico. Então, foi um pouco frustrante pra mim, no sentido de que eu tentava fazer as coisas que ela mostrava bem, mas eu não conseguia resolver. Mas acho que isso não tem a ver com o fato de ela ser mulher (CE - CAROLINE, 2019, p. 56).

Em relação a sua participação em grupos musicais, Caroline possui uma grande produção artística e cultural registrada em seu currículo Lattes. São, pelo menos, 87 registros. Destes, foram contabilizadas suas participações em orquestras e grupos de música de câmara. Sugeri para que ela me contasse um pouco sobre sua participação nos grupos que fizeram parte de sua formação e que falasse um pouco mais de si como mulher violoncelista. Caroline me disse que “sempre teve muita mulher” (CE - CAROLINE, 2019, p. 42) em muitos dos

grupos que participou e que, “apesar de ser até um meio que você poderia imaginar super tradicional [...] nunca senti, assim, nenhum tipo de discriminação ou diminuição por ser mulher” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43). Os grupos orquestrais e de câmara nos quais participou eram “democráticos, porque todo mundo tinha a chance de solar” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43). Mas mesmo com a referida oportunidade, Caroline preferia ser sempre “aquela, né, que quer ficar na última estante” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43). E associa isso ao seu perfil, dizendo que “eu não tenho nem a índole de solista, nem vontade de estar no holofote sozinha, brilhando, não. Eu gosto de estar meio, assim, difusa no meio” (CE - CAROLINE, 2019, p. 47). Com a sua participação em orquestras, Caroline sugeriu perceber que é um bom formato de grupo musical para se “difundir no meio”, mas pareceu incomodada ao observar que “você, sendo instrumento de corda, você sempre é meio anulada” (CE - CAROLINE, 2019, p. 47).

A quase “anulação de si” dentro de um ambiente de orquestra apontada por Caroline também foi observada por Green (1997a). A autora afirmou que a execução da parte individual, nas orquestras, é subjugada às exigências do grupo e às perspectivas do/a maestro/a (GREEN, 1997a, p. 68). A “difusão” desejada por Caroline pode encontrar eco em Green (1997a) que afirmou que “a mulher instrumentista de orquestra, particularmente quando ela está em menor número, deve se comportar como ‘um dos homens’” (GREEN, 1997a, p. 68)¹⁰⁵ para que não se perceba a “intromissão”, a “invasão” feminina no espaço majoritariamente masculino.

Caroline considerou que foi muito enriquecedor atuar em um grupo de música de câmara específico composto apenas por homens. A colaboradora disse que costuma recomendar que suas/seus alunas/os toquem com “pessoas que tocam melhor que você” (CE - CAROLINE, 2019, p. 48). No entanto, apesar de dizer que a experiência lhe foi “enriquecedora”, a professora disse que “chegava nos ensaios... Ai meu deus! Eu tinha medo deles. Não porque eles me destratassem, mas sempre achei que eles estavam muito acima do meu nível. E não é me botando pra baixo. É fato!” (CE - CAROLINE, 2019, p. 48). E complementou: “[o grupo] era coisa de gente grande” (CE - CAROLINE, 2019, p. 48). Além deste grupo de câmara, Caroline tocou em um grupo de música popular, no qual, também, era

¹⁰⁵ “A woman player sitting in the ranks, particularly when she is in a minority, must behave like and indeed must be like like ‘one of the men’”(GREEN, 1997a, p. 68).

a única mulher, “mas era uma relação fantástica, maravilhosa” (CE - CAROLINE, 2019, p. 48) com os outros integrantes do grupo.

5.2.2 Trajetória de atuação docente em música

Para compreender sua relação com a docência e seu processo de tornar-se professora, quis conhecer a motivação de Caroline para a escolha desta profissão. De antemão, Caroline informou-me que “na verdade, nunca foi uma coisa específica, planejada” (CE - CAROLINE, 2019, p. 37), porque “não foi uma coisa que eu falasse: ‘*ah, meu sonho é ser professora de violoncelo*’” (CE - CAROLINE, 2019, p. 39). No entanto, Caroline atribuiu à figura materna a recomendação para atuar na universidade (CE - CAROLINE, 2019, p. 52), pois sua mãe “foi uma pessoa que fez uma carreira brilhante, acadêmica” (CE - CAROLINE, 2019, p. 51). É interessante observar o seguinte relato para compreender um pouco melhor a admiração que Caroline tem pela figura materna:

Minha mãe sempre amou matemática, mas meu avô falava pra ela: “Matemática não é coisa pra mulher!”. Então, ela foi fazer Letras. Mas, na área de Letras, ela entrou pra uma área o mais científico possível [sic] da área da Linguística, que eu nem sei explicar, porque é uma coisa cheia de fórmula... não sei o quê... E ela virou uma crânia [sic], uma referência na área dela (CE - CAROLINE, 2019, p. 51).

A independência conquistada por sua mãe fez com que Caroline tivesse um núcleo familiar que valorizasse e incentivasse a carreira acadêmica. A colaboradora disse lembrar “que desde pequenininha de ela [a mãe] tá viajando pra congresso... Na área dela, que é Linguística, ela é *top*. Uma pessoa de nome” e que “meu pai sempre a apoiou” (CE - CAROLINE, 2019, p. 51). Caroline ponderou que o comportamento de seu pai, em relação ao apoio dado à carreira de sua mãe, é/era “muito louvável... Aliás... Não é louvável, é normal” (CE - CAROLINE, 2019, p. 52). A colaboradora me contou que, em sua família, “nunca houve cobrança de ter que casar, ter que ter filho” e que sua mãe “deu nome para todas as filhas, nomes internacionais, pra que a gente pudesse sobreviver em qualquer lugar sem ter problema [risos]” (CE - CAROLINE, 2019, p. 51).

Foi por incentivo de sua mãe que Caroline, ao voltar do mestrado no exterior, em meio a “uma crise com o violoncelo”, começou a dar aulas na Universidade Estadual Nísia Floresta

(UENF)¹⁰⁶, no interior do estado em que hoje reside, e no Centro de Cultura e Artes do mesmo estado. Caroline refletiu que foi para essas instituições com um pouco de receio, pois nunca tinha dado aula, salvo em uma Fundação na sua cidade natal, durante seis meses, pouco antes de viajar para o mestrado.

No período em que atuou como professora na UENF, Caroline recordou que “foi meio que eu inventando as coisas, porque eu, realmente, ainda não tinha experiência” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43). As aulas que lecionava eram de musicalização e coral baseadas “na minha criatividade” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43). Ao lembrar de seus primeiros momentos em sala de aula como professora, Caroline disse que espera “ter contribuído de alguma forma” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43) com suas/seus alunas/os da época.

Em seguida, contou-me que, incentivada por colegas, fez o concurso para a Orquestra Sinfônica do estado de sua residência atual e para ser professora substituta de violoncelo na UFMQ. “Então, eu cheguei e eu que fiquei [na UFMQ]. Nem vou dizer que concorri com tantas pessoas, porque não tinha ninguém, realmente, aqui” e, dessa forma, “hoje, eu poder estar só aqui, pra mim, tá bom” (CE - CAROLINE, 2019, p. 39), porque “foi um pouco a carência local que me empurrou para continuar” (CE - CAROLINE, 2019, p. 47). Caroline refletiu ainda que “talvez, se eu não tivesse vindo pra cá, eu não fosse violoncelista hoje. Vir pro [estado em que reside] me fez voltar a tocar violoncelo. Importante”, porque “chegar aqui e ver que... *‘Nossa, eu poderia ser valorizada pelo que eu era!’* Foi muito bom!”, mesmo não sendo um “Yo-Yo Ma da vida” (CE - CAROLINE, 2019, p. 47).

Caroline lembrou que, no início de sua carreira como docente da UFMQ, “não tinha aluno [de bacharelado]. Sempre tinha muito aluno de instrumento suplementar [na licenciatura]. Muito aluno, então. Um monte de gente... Vários alunos que eu tinha era tudo [sic] de instrumento suplementar” (CE - CAROLINE, 2019, p. 39). Além das aulas de instrumento suplementar que ofertava na graduação, Caroline contou que também dava aulas de violoncelo na Extensão apenas para um público de jovens ou adultos/as, porque

eu não me considero uma pessoa capacitada para trabalhar com crianças. [...] Acho que é um talento específico. [...] Não tenho formação e não tenho a... essa facilidade, né, do diálogo, de saber como captar, cativar, a linguagem pra trabalhar com criança... Não é minha praia (CE - CAROLINE, 2019, p. 44).

¹⁰⁶ Nome fictício.

Sobre sua atuação no Curso de Licenciatura em Música da UFMQ, Caroline disse que existem alunos/as de instrumento complementar com demandas diversificadas, visto que atende alunos/as advindos/as do curso de Composição e Regência, além das/os alunas/os de Licenciatura. Dessa forma,

não dá pra ter o mesmo nível de exigência pra um aluno e pro outro. Então, eu tento ajudar no que eu posso. No cronograma [do Bacharelado em Instrumento], tem recitais, tem banca, isso eu não faço pros alunos de complementar. Apesar que, assim, de vez em quando, aparece um aluno que realmente tem um perfil quase de bacharel, né? (CE - CAROLINE, 2019, p. 45).

Questionei se ela conseguiria traçar um perfil comum entre seus alunos e suas alunas de violoncelo, seja do Curso de Bacharelado, seja do Curso de Licenciatura. Caroline percebeu que suas alunas são “sempre mais sensíveis” e os “meninos são mais objetivos” (CE - CAROLINE, 2019, p. 58). A professora contou que diferencia o tratamento entre alunos e alunas, pois disse que “precisa de um pouco mais de psicologia” (CE - CAROLINE, 2019, p. 58) ao lidar com as meninas.

Busquei saber o que é abordado por ela em suas aulas, ao que ela respondeu que trabalha “a parte técnica... feijão com arroz: Feuillard, Cossmann, Dotzauer, Popper¹⁰⁷. E repertório também. Não consigo fugir muito do que se faz” (CE - CAROLINE, 2019, p. 30), porque “tudo que a gente ensina, acho que a grande maioria dos professores, foi... a tradição oral, de professor pra professor” (CE - CAROLINE, 2019, p. 45). Além da parte técnica, a professora disse investir numa agenda fixa recitais, para alunas/os do Curso de Bacharelado, pois “todo semestre tem um recital de Bach, um recital de música brasileira e um recital final que é, normalmente, Concerto de Haydn, Sonata de Brahms, com pianista e tal” (CE - CAROLINE, 2019, p. 45). É neste momento que afirmou trabalhar em conjunto com outras/os professoras e professores da UFMQ: nas provas de finais de semestre, durante os recitais.

Observando isto, sugeri que Caroline me contasse um pouco como é o contato dela com os/as outros/as professores/as da UFMQ. Ela disse que, com alguns e algumas

¹⁰⁷ Louis Feuillard (1872 – 1941), violoncelista francês. Foi professor no Conservatório de Paris e é reconhecido no meio violoncelístico por seu método *Daily Exercises for cello*. Bernhard Cossmann (1822 – 1910), violoncelista alemão. Foi professor no Conservatório de Moscou e esquematizou estudos para o desenvolvimento da agilidade dos dedos (*Étude pour développer l'Agilité et la Force des doigts et la Pureté de l'Intonation*). Friedrich Dotzauer (1783 – 1860) foi um violoncelista e compositor alemão que, dentre outras obras (por exemplo, Op. 120 e Op. 158), escreveu 113 estudos para violoncelo (*113 Violoncello-etüden*). David Popper (1843 – 1913) foi um compositor e violoncelista nascido na República Tcheca. Sua obra de maior relevância para o desenvolvimento da técnica da/o violoncelista é *Hohe Schule des Violoncello-Spiels* (Op. 73).

professores/as, a relação é “muito cada um no seu canto” (CE - CAROLINE, 2019, p. 48). Em geral, Caroline considerou sua relação, tanto com as/os alunas/os tanto com as/os professoras/es

Muito boa. Eu não sei se é a cidade, mas eu acho que eu sou uma pessoa... que sempre busca ter uma relação o melhor possível, assim. Não espero que as pessoas sejam perfeitas, então tento... É uma coisa que eu tenho aversão é conflito. Tenho aversão a conflito. Sou aquela que... sabe? Considero isso... é um... é um ponto positivo, mas eu acho que é um aspecto um pouco negativo da minha personalidade, porque, às vezes, você tem que se posicionar, né, e eu sou a pessoa que recua e fico, sabe, em cima do muro, com medo de falar. Então, por esse aspecto, eu não tenho problemas com ninguém (CE - CAROLINE, 2019, p. 34).

Questionei se o contato que ela teve com as/os professoras/es, ao longo de sua formação, refletiu, de alguma forma e em algum nível, na sua atuação profissional atual. Caroline me respondeu que “se não for 100%, é 90%. Eu acho que o que eu sou hoje, é o que eu colhi na formação que eu tive com meus professores anteriores” (CE - CAROLINE, 2019, p. 54). A referência das/os professores/as anteriores aparece na sua sala de aula na “forma como trabalho com os alunos, como tratar os alunos” (CE - CAROLINE, 2019, p. 54), no planejamento e na escolha de repertório. A colaboradora atribuiu este percentual tão alto à sua formação como bacharela no instrumento.

Eu não fiz nenhum tipo de formação. Meu curso não foi licenciatura. Não fiz educação musical, pedagogia do instrumento. Então, o que eu sigo hoje é, essencialmente, o que eu aprendi. Claro, também com muita pesquisa. Não muito. Mas, acho que o que eu sou, como professora, hoje, é uma mistura aí de tudo que eu convivi com meus mestres... e mestras (CE- CAROLINE, 2019, p. 54).

A quase total identificação de Caroline com as abordagens de seus/suas professores/as reforça a asserção de Penna (2007, p. 51): “quem toca – tendo se formado pelo modelo tradicional de ensino – provavelmente vai ensinar como foi ensinado”. Essa repetição de modelos apre(e)ndidos na formação acadêmica, “torna-se um aspecto natural para o bacharel que não teve em sua formação a preparação para o ensino do instrumento” (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 95). A naturalização do “fato que a atuação do bacharel em instrumento como professor de seu próprio instrumento” (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 44-45), leva a incômodos, como os observados por Caroline:

a gente, no Brasil, eu acho que essa é uma grande falha, a gente não tem curso de pedagogia musical. Tudo que a gente ensina, acho que a grande maioria dos professores, foi... a tradição oral, de professor pra professor. Eu me preocupo sempre pra me manter curiosa (CEN, 2019, p. 51).

5.2.3 Formação na atuação profissional

Tendo em vista que Caroline se identificou como mulher, perguntei-lhe o que era ser mulher. A colaboradora me respondeu que “não me considero uma mulher nos padrões, até porque eu não casei, não tive filhos. Sou daquelas pessoas mais independentes” e complementa afirmando que “eu acho que ser mulher, pra mim, é ser um ser humano e defender... tentar ser uma pessoa justa, honesta com todas as questões” (CE - CAROLINE, 2019, p. 53).

Provoquei-a se pensar como mulher professora de violoncelo. Pedi para que ela me contasse como se percebe sendo mulher professora universitária de violoncelo na UFMQ. Caroline demorou um pouco para responder. Talvez as palavras “mulher” e “professora” estivessem ressoando dentro dela. Depois da pausa, ela respondeu que “eu me sinto uma pessoa normal” (CE - CAROLINE, 2019, p. 50) e prosseguiu, depois de outra pausa, dizendo que

obviamente, deve ter.. já houve casos, aqui dentro da escola, pontuais, de Professor ser... meio misógino. Mas é uma coisa muito pontual. Eu lembro de um caso. [pausa] Dois casos. Que eu ouvi. Não foi comigo. [...] Eu nunca... não tenho envolvimento, né, nessa [pausa] nessa luta, sei lá... nessa bandeira, mas é uma coisa que tá todo mundo junto. Eu não sinto que elas [as outras professoras] são discriminadas também (CE - CAROLINE, 2019, p. 50, grifo meu).

Caroline acrescentou que “nunca me senti, de alguma forma, discriminada, nem destrutada” (CE - CAROLINE, 2019, p. 57) e que não costuma sentir nenhuma diferença no tratamento por ser uma mulher professora. Embora tenha ressaltado que, caso fosse homem cis, hétero e branco, seria tratada igual, lembrou que “a gente sabe que é uma coisa da sociedade. O homem, de uma forma geral, sempre está numa situação mais confortável, digamos assim” (CE - CAROLINE, 2019, p. 57). Ao se referir à situação “mais confortável” de homens cis, brancos e heterossexuais, Caroline pareceu se contradizer, pois, ao admitir um

privilégio masculino, desconstrói o seu discurso inicial de “igualdade”. A colaboradora também relatou que “acho que se as mulheres não ocupam mais espaço, pelo menos aqui [na UFMQ], é porque não... Como eu te falei, eu *já* vou me candidatar à Direção, Chefe de Departamento...” (CE - CAROLINE, 2019, p. 50).

5.3 Concepções das colaboradoras sobre gênero e diversidade sexual na formação e atuação em música

A fim de conhecer as perspectivas sobre gênero e diversidade sexual das colaboradoras, perguntei-lhes sobre o contato que tinham com discussões sobre mulheres, gênero e diversidade sexual. Caroline, de forma sucinta, respondeu-me que não tinha contato nenhum com as discussões, mas “eu tenho contato com pessoas LGBT e com pessoas que participam ativamente de discussões nessa área” (CE - CAROLINE, 2019, p. 54). Ao ouvir esta resposta, lembrei-me que, em nosso primeiro momento de entrevista, Caroline destacou que, na UFMQ, existe uma professora que propõe o uso de espaços na universidade para debater gênero e ela “nunca viu ninguém torcer o nariz para o que ela [a colega professora] propõe” (CE - CAROLINE, 2019, p. 50).

Simone, por sua vez, afirmou que o contato que tem com o tema “mulheres, gênero e diversidade sexual” se deu por meio de seus hábitos de leitura. “Sempre tento me manter informada com a literatura mais consagrada, como Simone de Beauvoir, mas também com os autores atuais” (CE - SIMONE, 2019, p. 25). Um tema específico, relacionado a mulheres, parece ser investigado mais cautelosamente pela colaboradora: a maternidade.

No caso, eu tenho uma colega [professora universitária] que é mãe, que daí já é outra coisa, né? Totalmente diferente. São outras... que eu ainda não tenho, mas que vou ter, que é a questão que “*ah! Eu tenho que trabalhar, eu tenho que ver onde meu filho vai ficar, meu marido...*” Tem toda essa questão que é totalmente diferente. E ela, outra coisa, é... as pessoas não entenderem que “*ah, eu não posso vir na reunião, porque eu tenho que buscar meu filho, porque se eu não buscar ele, ele vai ficar lá, jogado na rua, basicamente. Eu não tenho ninguém. Não pagam tão bem a gente...*” [risos] Isso foi uma das coisas que ela falou: “*Eu não recebo tão bem pra ter uma babá... Então, eu sou mãe também, é uma outra função que eu tenho*”. No caso dela, o marido dela não trabalha aqui (o que é pior ainda) (CE - SIMONE, 2019, p. 5).

Simone, a partir da fala de sua colega e seu próprio interesse pessoal, complexifica a questão ao falar de maternidade e mulheres instrumentistas, pois percebeu haver, comumente, uma desqualificação técnico-musical da mulher-mãe e instrumentista, “como se ter filho te fizesse tocar mal, né?” (CE - SIMONE, 2019, p. 30). Ela observou, em sua busca constante por mulheres instrumentistas, que intérpretes, às vezes, “somem” por causa da maternidade,

porque a gente sempre fica achando que a maternidade vai fazer a gente parar de tocar... Realmente, vai. Mas, eu sinto essas mulheres todas retomando a carreira. Tipo, a Alisa [Weilerstein (1982)] teve neném agora, faz pouquíssimo tempo, e eu vejo ela tá aí tocando, né, fazendo concertos, participando de festivais. A Hilary Hahn [1979] também. A Sol Gabetta¹⁰⁸ [1981], eu acho que não é mãe ainda.... Enfim, tem várias violoncelistas que... que... são uma superação nessa questão de maternidade e carreira. Porque é um problema pra gente. Problema entre aspas, né? Não era pra ser, mas... [risos] acaba se tornando. (CE - SIMONE, 2019, p. 7).

É possível perceber que, dessa forma, Simone percebeu os desafios que a maternidade representa para mulheres na área de música. O outro tema o qual Simone buscou estar sempre atualizada foram as questões LGBT, porque ela percebeu que “tem um atravessamento: quando a gente fala em gênero e quando a gente vai falar de questões da luta LGBT. Não tem como! As coisas estão atravessadas. Não se fala de gênero sem falar sobre isso” (CE - SIMONE, 2019, p. 25).

Simone indicou que o contato com o tema reflete na atuação profissional docente. A professora refletiu que “a vida é um imbróglio, assim, tudo tem atravessamento” (CE - SIMONE, 2019, p. 25).

Então não tem como eu, dentro da minha prática docente, eliminar o que eu penso como mulher, a visão crítica que eu tenho sobre as coisas, acho que tudo influencia diretamente, assim. Hoje em dia, existe uma perseguição, como se a gente não pudesse, das pessoas que vêem a vida e a Educação

¹⁰⁸ Alisa Weilerstein (1987), violoncelista americana. Tornou-se mãe em 2016. *For cellist Alisa Weilerstein, it's all about balance and connection: Acclaimed musician to perform at the Bing on April 26*. Disponível em: <<https://www.mercurynews.com/2017/04/10/for-cellist-alisa-weilerstein-its-all-about-balance-and-connection/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

Hilary Hahn (1979), violinista americana. Tornou-se mãe em 2015. *Violinist Hilary Hahn Announces Birth of Daughter, Zelda*. Disponível em:

<<https://theviolinchannel.com/hilary-hahn-birth-daughter-child-zelda-announcement/>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

Sol Gabetta (1981), violoncelista argentina. Tornou-se mãe em 2017. *Interview: Sol Gabetta on her lifelong love affair with Saint-Saëns' Cello Concerto No 1*. Disponível em:

<<https://www.scotsman.com/arts-and-culture/music/interview-sol-gabetta-on-her-lifelong-love-affair-with-saint-saens-cello-concerto-no-1-1-4579271>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

dessa forma: como se não houvesse um atravessamento. Mas na prática docente surgem essas questões todas (CE - SIMONE, 2019, p. 25).

Simone disse acreditar que sua vida e suas opiniões, principalmente sobre o tema de gênero e diversidade sexual de “influencia[m] totalmente e que se não influencia[m] e não tem atravessamento na prática docente, é burrice” (CE - SIMONE, 2019, p. 26). Simone criticou propostas políticas que visam a “neutralidade” do processo de ensino, tais como o Movimento Escola Sem Partido e o ofício¹⁰⁹ encaminhado às escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019, que propôs um projeto denominado Escola de Todos.

Em seguida, perguntei-lhes se as discussões sobre as temáticas gênero e diversidade sexual fizeram parte, de alguma forma, de suas respectivas formações acadêmicas. Caroline disse não ter tido nenhum contato e responde que “talvez” seja importante a presença dessas discussões para a formação profissional em música (CE - CAROLINE, 2019, p. 54).

Simone também alegou que essas discussões não fizeram parte de sua formação acadêmica, em nenhuma das universidades nas quais estudou. Mas percebeu alguns possíveis espaços nos quais essa discussão poderia ter sido estabelecida. De acordo com Simone,

nesses locais não havia esse tipo de debate e, mesmo dentro da grade curricular, não tinha nenhum tipo de atividade em nenhuma matéria sobre o tema. Por exemplo, poderia ser contemplado em Sociologia da Música, que eu tive, mas não foi uma coisa que apareceu em nenhum momento, não (CE - SIMONE, 2019, p. 26).

A ausência de discussões sobre este tema em suas respectivas formações acadêmicas parece confirmar o que Siedlecki (2016, p. 149) apontou como o “silêncio das instituições”, responsável pelo apagamento, no estudo formal de música, de mulheres e grupos minoritários. Este “silêncio” evidencia o discurso hegemônico e conservadorismo de instituições que ainda não foram “impactadas pela produção acadêmica contemporânea da área”, além de manter “um regime de privilégios que sustenta as barreiras historicamente construídas a partir de desigualdades produzidas pela dinâmica das relações de poder” (SIEDLECKI, 2016, p. 149).

Para compreender uma das possíveis razões da ausência percebida, perguntei, na

¹⁰⁹ RODRIGUES, Mateus. MEC envia ofício às escolas para 'melhorar ambiente' e combater 'doutrinação' e 'propaganda partidária'. *Portal G1*, Educação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/23/mec-envia-oficio-as-escolas-publicas-para-melhorar-ambiente-de-ensino-e-combater-doutracao-e-propaganda-partidaria.ghtml>>. Acesso em: 24 set. 2019.

sequência, se as colaboradoras tiveram, ou acreditavam ter tido, professores e professoras LGBT durante seu percurso formativo. Caroline respondeu que sim, mas “não acho que esse fato de ter tido professores LGBT de alguma forma modificou minha formação acadêmica, talvez, minha forma de ver o mundo” (CE - CAROLINE, 2019, p. 56) e concluiu que “a formação acadêmica se baseia na formação de cada um e não pela orientação sexual” (CE - CAROLINE, 2019, p. 56). A colaboradora afirmou que estas/es professoras/es “foram como todos os outros. Tive professores bons, professores não tão bons”, mas, de qualquer forma, “eles nos trataram, nos tratou, como seres humanos” (CE - CAROLINE, 2019, p. 56).

A professora Simone contou que, apesar de não ter tido contato com as discussões em nível acadêmico, acredita ter tido professores e professoras LGBT que, de alguma forma, impactaram sua formação em música. No entanto, o olhar para essas discussões foi construído a partir de experiências pessoais fora da academia, porque esses temas “fizeram parte da minha formação humana” (CE - SIMONE, 2019, p. 26).

Questionei se existia alguma orientação para que esses temas, gênero e diversidade sexual, fossem abordados em atividades acadêmicas na UFPS e na UFMQ. Simone indicou que sim, mas percebeu que “normalmente são ações promovidas pelos alunos, pelo centro acadêmico, ou mesmo promovida por um curso” (CE - SIMONE, 2019, p. 26). Ao observar os documentos institucionais da UFPS, verifiquei que tanto no Estatuto da UFPS¹¹⁰ (2010) quanto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFPS (2015) não consta referência ao incentivo ou orientação para abordagem desses temas. Apenas há uma menção acerca de “gênero” no Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, que toma como referência os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável¹¹¹, a qual reproduz a seguir: “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (PDI - UFPS, 2017, p. 23). Apesar de ter este objetivo claro, não constam formas de como esta igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas serão alcançados.

Em relação à UFMQ, Caroline respondeu que não existem orientações institucionais neste sentido. Ressalta, no entanto, ter uma colega professora que é bem ativa na discussão e que essa professora participou de um núcleo de estudos sobre a mulher. Apesar disso, contou-me que “não vejo ela provocando esse tipo de discussão dentro do curso de música” (CE - CAROLINE, 2019, p. 54). Ao investigar o Projeto Político Pedagógico do Curso de

¹¹⁰ A fim de garantir o anonimato, o nome da universidade foi alterado nesta referência ao Estatuto.

¹¹¹ Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/sustainable-development-goals.html>>. Acesso em 12 dez. 2019.

Licenciatura em Música da UFMQ¹¹², não localizei nenhuma menção à diversidade sexual e de gênero, apesar de o Projeto prever o “perfil do egresso” como pessoa capaz de “exercer uma capacidade crítica e reflexiva na sua área em consonância com as transformações sociais, culturais e políticas” (UNIVERSIDADE FEDERAL MARIA QUITÉRIA, 2010a, p. 12), além de “considerar e contemplar na prática docente as características individuais dos educandos nas diversas situações contextos de ensino e aprendizagem de música (UNIVERSIDADE FEDERAL MARIA QUITÉRIA, 2010a, p. 13, grifo meu). No entanto, interessa observar que há ausência de componentes curriculares que possam auxiliar na construção da capacidade “crítica e reflexiva” das pessoas egressas, considerando “transformações sociais, culturais e políticas” e as “características individuais dos educandos”.

No Estatuto e Regimento Geral da UFMQ, pode ser observado, em seu artigo 2º, inciso VII, a promoção da “equidade na sociedade, combatendo todas as formas de intolerância e discriminação decorrentes de diferenças sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual (UNIVERSIDADE FEDERAL MARIA QUITÉRIA, 2010b, p. 20) sem, porém, oferecer orientações para a promoção desta “equidade” entre pessoas.

Propus um exercício de empatia às minhas colaboradoras e as perguntei como achavam que seriam tratadas, caso fossem professoras ou estudantes LGBT na universidade. Simone respondeu que iria “sofrer muito” no ambiente universitário, principalmente, se fosse lésbica “não-menininha” (CE - SIMONE, 2019, p. 31) ou pessoa trans. Caroline disse acreditar que não seria discriminada, pois afirmou que “o ambiente acadêmico tem uma cabeça bem aberta e, acho, que tem menos preconceito” (CE - CAROLINE, 2019, p. 57).

Na sequência, perguntei se elas têm ou já tiveram alunos/as LGBT, ao que Caroline me responde, prontamente, que sim, mas que “não converso com eles. Eu não chego e pergunto: ‘você é gay?’” (CE - CAROLINE, 2019, p. 58) e que o fato de ter alunos e alunas LGBT não influencia na sua prática pedagógica, pois “não vejo porquê diferenciar no tratamento” (CE - CAROLINE, 2019, p. 58).

Simone me respondeu que teve alunos/as LGBT. A colaboradora compartilhou comigo sua experiência como professora de um homem trans na graduação e contou que “nesse caso específico, foi uma abordagem [pedagógica] diferente” (CE - SIMONE, 2019, p. 32).

¹¹² Não foi localizado o Projeto Político do Curso de Bacharelado em Instrumento da UFMQ.

Eu tenho um aluno trans que passou por toda a transformação, todo o processo. É muito difícil falar sobre isso. Ele sofre muito, porque ele entrou com uma aparência de mulher e foi fazendo a transição dentro do curso. Tem gente que não consegue aceitar (CE - SIMONE, 2019, p. 31).

A lida com o aluno trans foi uma experiência nova para Simone, que se considerou uma pessoa por fora da militância LGBT, “mas leio alguma coisa, assim, muito pouco” (CE - SIMONE, 2019, p. 32). Simone contou que “não sabia o que era trans” (CE - SIMONE, 2019, p. 32), mas que decidiu pesquisar textos para ler. Com as leituras e com as conversas em todas as aulas que tinha com o aluno trans, Simone soube, por exemplo, o quão importante é para uma pessoa trans ser chamada pelo nome social.

Pra mim, foi difícil e eu fui atrás de pesquisar. Eu lembro de ver vídeo no *YouTube* de pessoas que fizeram essa transição, de me informar e, sobretudo, chamar a pessoa pelo nome. Essa questão dos hormônios, os efeitos colaterais, que eram coisas que ele tava sentindo e tal... Então, eu acho que dele, especificamente, eu fiquei mais a par. [...] Na turma de cello, ou são aulas individuais ou... Aí tem toda essa questão da relação do professor de instrumento com o aluno, também entra na questão psicológica e do estudo do instrumento, aí entra numa coisa que, eu acho, que é até um campo de pesquisa, sabe? Entre psicologia e música. Pra gente começar a entender qual é a figura do professor de instrumento. *Por que que a gente é uma figura tão forte pros alunos?* Quase sempre. Eles vêm na gente essa pessoa pra pedir conselho pra expôr coisas que estão acontecendo na vida. Eu não fiz isso com meus professores, mas sinto que eles fazem comigo. Ele, por exemplo, expôs tudo, assim. Ele se sentia à vontade pra falar isso comigo. Então, foi uma pessoa que eu acompanhei, realmente, de perto, o processo (CE - SIMONE, 2019, p. 32-33, grifo meu).

Em relação à diversidade sexual de suas/seus alunas/os gays, lésbicas e bissexuais, Simone achou que “não há uma distinção entre os alunos” (CE - SIMONE, 2019, p. 33), porque é “um negócio tão normal” (CE - SIMONE, 2019, p. 33) e que “foge do meu domínio” (CE - SIMONE, 2019, p. 33). Ela consegue, ainda, traçar um perfil comum entre seus alunos e suas alunas. Segundo ela, as meninas “ainda são muito inseguras, relacionado aos meninos” (CE - SIMONE, 2019, p. 33) e disse que “eu tento ficar fazendo essa manutenção da autoconfiança delas. Tu tem que ser muito mais afetiva. *‘Tu tá indo bem. Você consegue. Vai firme! Tá dando certo’*” (CE - SIMONE, 2019, p. 34). Porém, nem todos os meninos são seguros. Simone exemplificou o caso de um aluno negro e pobre. Ela relatou que

ele já foi parado várias vezes pelo segurança da UFPS, porque ele vem de bicicleta pra aula. Aí, por que ele é parado? Por que não param outra pessoa?

Por que tem que parar sempre ele? “Ah, tu tá fazendo o quê aqui?” Daí, ele tem que dizer: “ah, sou aluno da Extensão”. Entendeu? Já aconteceu. Então, assim, claro que eu não posso dizer de todos os meninos, mas, em geral, eu sinto que as meninas são muito mais inseguras (CE - SIMONE, 2019, p. 34).

Percebendo a diversidade de alunas/os e as lacunas apontadas por elas mesmas em suas formações acadêmicas, indaguei se as colaboradoras consideram que a discussão sobre os temas gênero e diversidade sexual seja relevante na formação em música. Caroline afirmou que “é um tema super relevante que deveria ser abordado, não só para as pessoas musicistas, mas para toda a população”, porque “não é uma questão da música, é uma questão geral. [...] Não precisaria ser trazido pra UFMQ” (CE - CAROLINE, 2019, p. 59). A colaboradora contou-me não saber como discutir isso na Música e sugeriu a opção de “colocar isso no currículo” (CEN, 2019, p. 59), pois “acho que é até uma diretriz do MEC, né?” (CE - CAROLINE, 2019, p. 59). Caroline apresentou um discurso flutuante, pois, ao mesmo tempo que não considera relevante o debate sobre gênero e diversidade sexual na formação em música, propõe que esteja no currículo. A colaboradora sugeriu conhecer a Resolução CNE/CP n. 02/15 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Neste documento, como abordado no capítulo terceiro desta dissertação, as referências ao termo “gênero” e “diversidade sexual” são recorrentes. Com base no artigo 3º, parágrafo segundo da Resolução, os cursos de formação devem garantir em seus currículos

conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

A potência desse tema em ser abordado na formação musical, de acordo com o relato de Caroline, pode ser positivo, pois “uma formação mais humanística, talvez, abrangente, seria muito produtivo, benéfico” ao observar o ser humano, na sua formação, enquanto um todo (CE - CAROLINE, 2019, p. 60).

Com algum entusiasmo, Simone disse acreditar que a discussão sobre gênero e diversidade sexual na formação em música é “extremamente relevante. Eu acho que, talvez, isso tem sido pouco ignorado, um pouco *muito* ignorado, no campo da Música” (CE - SIMONE, 2019, p. 34). A pouca visibilidade dessa discussão pode ser explicada, segundo Simone, com a tentativa “tecnicista” de “separar a música de tudo” (CE - SIMONE, 2019, p. 34), como se a música fosse “uma coisa em si, fechada, hermética, que não se relaciona com a realidade, que não se relaciona com nada. Uma visão meio santificada” (CE - SIMONE, 2019, p. 34).

o machismo que é muito estruturado na música e esse machismo reflete no preconceito com os gays, com as lésbicas, não é só com mulher. [...] Mas que é importante, sim, com certeza, essa temática, dentro da pesquisa em música, dentro da academia... Ignorar isso, ignorar o fato que a gente tem pouquíssimas mulheres, eu acabei de descobrir [durante a entrevista] que tive pouquíssimas professoras mulheres, que a gente tem pouquíssimas mulheres instrumentistas... Por enquanto! Porque elas estão aí, assumindo os postos de trabalho. São poucos lugares que a gente tem uma diversidade, não só de mulheres, de pessoas LGBT. Eu acho extremamente importante! (CE - SIMONE, 2019, p. 35).

Simone indicou, ainda, conceber que o processo de

aceitação dessas pessoas tem a ver com alcançar essas pessoas, pra elas não deixarem de existir só porque a gente não tá discutindo o assunto. E... o acolhimento dessas pessoas é um potencial de mudar a realidade, essa realidade que a gente tá vendo que é muito limitante, racista, homofóbica, enfim... (CE - SIMONE, 2019, p. 35).

Na perspectiva de Simone, portanto, promover debates sobre gênero e diversidade sexual na formação em música é importante para desvelar preconceitos e opressões contra a mulher e contra pessoas LGBT. Na próxima seção, apresento reflexões sobre o tema no Desenvolvimento Profissional Docente das colaboradoras.

5.4 Reflexões sobre o Desenvolvimento Profissional Docente das colaboradoras

A partir do material empírico coletado e analisado, foi possível perceber que as mulheres professoras de violoncelo colaboradoras dessa pesquisa possuem algumas similaridades: descendem de estrangeiras/os; são de regiões diferentes daquela em que atuam, não possuem filhos/as; têm formação em bacharelado e em performance. No entanto, ao

conhecer as nuances de seus respectivos Desenvolvimentos Profissionais Docentes, pude perceber que seus perfis estão distantes um do outro, o que, certamente, se reflete em suas concepções sobre gênero e diversidade sexual na formação e atuação em música.

A narrativa de Caroline deixou pistas de que ela percebe a cisão entre saber teórico/técnico e a sua formação como pessoa, pois foi recorrente em sua fala a fragmentação entre “formação acadêmica”, “forma de ver o mundo” e suas experiências pessoais. No entanto, segundo Nóvoa (2007a, p. 8), o DPD faz parte de um trabalho de

elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente.

A entrada na carreira docente universitária de Caroline pareceu ter ocorrido de forma circunstancial, não resultando de uma escolha idealizada e gestada pela colaboradora, mas como uma oportunidade de emprego que foi acolhida. Desse modo, utilizo-me do ciclo de vida de professoras/es proposto por Huberman para localizá-la em seu Desenvolvimento Profissional Docente. No início de sua carreira como professora, Caroline contou-me que, como ainda não tinha experiência, dava aulas “baseada na minha criatividade” (CE - CAROLINE, 2019, p. 43). Depois, ao chegar na UFMQ, sentiu-se “valorizada pelo que eu era foi muito bom” (CE - CAROLINE, 2019, p. 47). Estes recortes indicam, pelo menos, duas etapas apontadas por Huberman (2000): a entrada na carreira e a estabilização. A entrada na carreira é quando ocorre “o choque do real, a constatação inicial da complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39). É nessa etapa que ocorrem os anseios, as buscas, as descobertas. Na segunda fase elencada, “o docente passa a tomar consciência da sua função e responsabilidade, é a fase do comprometimento definitivo” (FERREIRA, 2017, p. 80).

Nos momentos das entrevistas, percebi que Caroline, de acordo com sua narrativa, pode estar inserida na etapa de conservantismo, que leva à conformidade com sua própria prática docente. Isso pode ser observado nas seguintes falas: “hoje, eu poder estar só aqui, pra mim, tá bom” (CE - CAROLINE, 2019, p. 39), porque “foi um pouco a carência local que me empurrou para continuar” (CE - CAROLINE, 2019, p. 47). É importante destacar que a colaboradora disse se manter curiosa, pois costuma pesquisar para a sua prática pedagógica do instrumento e busca superar suas próprias “falhas técnicas” como instrumentista, o que lhe “ajuda muito a ser professora” (CE - CAROLINE, 2019, p. 42).

Conjecturo que a conformidade com sua prática pedagógica (majoritariamente, baseada em seus/suas professores/as anteriores) e seu distanciamento com os/as outros/as professores/as, o que pode ser observado quando a colaboradora disse que a relação entre eles/as é “muito cada um no seu canto” (CE - CAROLINE, 2019, p. 48), podem afastá-la do que Nóvoa (2003, p. 7) denomina de “tecido profissional enriquecido”. O isolamento profissional reforça “uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Dessa forma, se se considera que o saber é produzido fora da profissão e é transmitido, não haveria justificativas para considerar questões “externas” à prática musical em sua atuação profissional. Gênero e diversidade sexual, nesta perspectiva, não seriam categorias relevantes para a prática pedagógica, profissional e musical. Em outra direção, Nóvoa (2007b) alerta que “professores não podem viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém, sem ter uma parte dessa reflexão mais coletiva” (NÓVOA, 2007b, p. 20).

Durante as entrevistas, Caroline aparentou se alinhar a uma pedagogia que visa à neutralidade, o que pode derivar de seu discurso humanista e também de sua percepção de si mesma. Porém, Freire (2001) alerta que,

é preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola [ou da universidade] como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 2001, p. 25).

Suponho que Caroline, ao vivenciar a Universidade e a sua família, sempre apoiada por outras mulheres e pessoas LGBT, naturalizou, sob a égide de seus privilégios, formas de ver o mundo e, até mesmo, de lecionar. O *tornar-se professora* de Caroline está sendo construído em espaços e situações nas quais a colaboradora opta por “difundir-se no meio”, com alguma frequência, o que transborda para sua prática pedagógica do violoncelo.

A outra professora colaboradora desta pesquisa, professora Simone, aparentou ter uma perspectiva ecológica e interseccional da realidade e das pessoas. A interação de Simone com a literatura e com a sociedade, por meio da política e a consciente influência de sua vida

pessoal na sua prática pedagógica, pode sugerir que ela se assumiu como produtora de sua profissão, tendo “responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1992, p. 16). Ao considerar um “imbróglio” e que “tudo tem atravessamento”, inclusive na sua sala de aula, Simone pareceu apresentar uma “perspectiva ecológica de mudança interactiva” (NÓVOA, 1992, p. 17), tanto sua própria quanto do contexto no qual atua. Essa perspectiva ecológica influencia no processo de ensino e aprendizagem, pois esse processo “não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades” (NÓVOA, 2007b, p. 6). Simone pareceu corroborar a perspectiva apontada por Nóvoa (2007b), pois considera a educação um processo cruzado e que se não houver “atravessamento na prática docente, é burrice” (CE - SIMONE, 2019, p. 26).

Seguindo a análise do ciclo de vida de professores/as de Huberman (2000), Simone pareceu estar na fase de estabilização da carreira. Nesta fase, ocorre o “comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Considera-se, ainda, como a fase de libertação ou emancipação, em que se acentua o grau de liberdade profissional” (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 331). O comprometimento, após superada a fase de “entrada na carreira” (HUBERMAN, 2000, p. 39), pode ser reforçado pela trajetória da colaboradora. Relembro que Simone encara a docência como “uma tentativa de, assim, pequena, de tentar mudar uma realidade” (CE - SIMONE, 2019, p. 19) e que optou por essa carreira, mesmo tendo investido no Bacharelado em instrumento. Ainda assim, em sua época de graduação, atuava como monitora em projetos (sociais e de Extensão) fazendo com que a docência estivesse permeando todo seu percurso formativo.

Em sua fase de estabilização, Simone pareceu ter consciência do tripé, apontado por Nóvoa (2007b, p. 11), que define um ambiente de formação inclusivo: aprendizagem, sociedade e instituição. Ao considerar, por exemplo, a sua percepção da condição social do seu aluno negro e sua preparação para lidar com o processo do aluno trans, infiro que Simone se aproxime de uma perspectiva interseccional, pois ela considera marcadores sociais de opressão (no caso: raça, classe, gênero) em sua prática pedagógica. Simone pareceu buscar se entender como pessoa e se autoanalisar com alguma periodicidade.

Mutatis mutandis é este, também, um dos problemas centrais da formação de professores. Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se

encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 1992, p. 4).

Nesse ínterim, Simone sugeriu buscar entender seus alunos e suas alunas como pessoas localizadas em um contexto social dentro de um recorte histórico. Este processo, dada a pluralidade discente, levanta dificuldades e novas reflexões, chamando “a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Colocando em outros termos, percebo que Simone sugeriu, em sua narrativa, preocupação com a inclusão e acolhimento de seus/suas alunos/as, influenciando e modificando sua maneira de ensinar conforme a demanda discente, levando em consideração que a “aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar” (NÓVOA, 2007b, p. 6). Também, sugeriu estar informada e acompanhando as discussões da atualidade, principalmente, em relação à política, gênero e diversidade sexual. Por fim, Simone aparentou estar consciente dos conflitos, impasses e orientações de sua instituição. A confluência destas três esferas adicionada à percepção de si como pessoa, faz com que Simone construa a sua profissionalidade agregada à sua personalidade (NÓVOA, 2003) e se desenvolva, eticamente, como docente universitária reflexiva.

6 SIM! ESTA É UMA PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Este trabalho teve como objetivo geral investigar o Desenvolvimento Profissional Docente de duas mulheres professoras de violoncelo em universidades federais da região Nordeste, destacando suas concepções docentes sobre gênero e diversidade sexual na/ para a formação em música. A partir de todo o exposto, foi possível perceber que as mulheres professoras de violoncelo colaboradoras dessa pesquisa possuem algumas similaridades: descendem de estrangeiras/os; são de regiões diferentes daquela em que atuam, não possuem filhos/as; têm formação em bacharelado e em performance. No entanto, ao conhecer as nuances de suas trajetórias de formação e atuação, pude perceber que seus perfis estão distantes um do outro. Muitas das diferenças observadas deveu-se, possivelmente, por serem de gerações e descendentes de grupos étnicos diferentes, por estarem localizadas em pontos distintos no ciclo de vida docente e, afinal, por serem pessoas com percursos de vida diferentes. Suas concepções sobre gênero e diversidade sexual remetem diretamente às suas trajetórias de formação e transbordam para sua prática pedagógica, mesmo que de forma sutil. Conforme Isaia e Bolzan (2004), “o que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado às suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação”.

Vale observar que um ponto nevrálgico une as colaboradoras: as associações que elas fazem da docência com a figura materna. Os relatos das colaboradoras, que evidenciam o lugar de suas mães (ambas professoras) nas suas iniciações à docência, parecem desafiar o “papel da família na reprodução e dominação da visão masculinas” (BOURDIEU, 2002, p. 103) e confirmar que “as filhas de mães que trabalham têm aspirações de carreira mais elevadas e são menos apegadas ao modelo tradicional da *condição feminina*” (BOURDIEU, 2002, p. 108, grifos meus). No tocante a esta falta de apego ao modelo tradicional (patriarcal) da condição feminina apontada por Bourdieu (2002a), lembro ao/à leitor/a que a professora Caroline se considera uma mulher fora dos padrões, pois “não casei, não tive filhos” (CE - CAROLINE, 2019, p. 53), o que corrobora ainda mais a perspectiva bourdieusiana.

Caroline, ao admitir-se como “privilegiada” e ao narrar sua história de formação (permeada por professoras particulares de instrumento, estudo em universidade particular e experiência no exterior) pareceu situar-se em uma fase diferente de Simone, que começou o seu estudo de violoncelo em um projeto social e deu continuidade aos seus estudos somente

em universidades públicas. Estas experiências no início do estudo de instrumento podem ter refletido nas maneiras de perceber a realidade de seus/suas alunos/as. Simone, também, esteve imersa em discussões políticas, feministas e educacionais desde criança, ao passo que Caroline pareceu, em seus momentos de entrevista, ter interesses distantes desses temas, demonstrando atentar-se, primordialmente, a aspectos técnicos e interpretativos do ensino do violoncelo. Cabe, dessa forma, depreender que “as crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de um fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações, como percebem as formas de intervenção didática” (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Ao misturar concepções pessoais, advindas de suas trajetórias de formação, à prática docente, borram-se as fronteiras impostas pelo pensamento dicotômico. Nessa perspectiva, o conhecimento pessoal altera, expande e dilata o conhecimento profissional, de forma que o sentido da profissão “não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2003, p. 5). O Desenvolvimento Profissional Docente é, assim, um intrincado processo, tendo em vista que “as trajetórias de formação condicionam, por sua vez, as *concepções de docência*” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 127, grifos das autoras). Nas proposições teóricas sobre o DPD, prevê-se, portanto, avanços e recuos, sutis ou não; não há estática. E, assim, percebi o processo de Desenvolvimento Profissional Docente das colaboradoras.

Nas minhas primeiras inquietações, em meados de maio de 2018, acerca do meu tema inicial de pesquisa – a mulher na docência universitária em música –, estive bastante imersa em preceitos hegemônicos de mulher, o que, percebo, é recorrente e reforçado na literatura. Ao questionar e ir desconstruindo lentamente, fui descobrindo a pluralidade em ser mulher e as experiências que tal alargamento de visão podem proporcionar para além da área de Música. A realização desta pesquisa, a qual contemplou a perspectiva das colaboradoras – professoras universitárias de violoncelo, mulheres cis, brancas, heterossexuais¹¹³ – sobre o tema foi de suma importância para fazer-me perceber o quanto temos a avançar na discussão de gênero e diversidade sexual na/para a formação em música – formação esta atenta às múltiplas formas de existir. Concordo com Louro (1997) quando afirma que “a sexualidade está na escola [na universidade] porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81).

¹¹³ Nota de inquietação: Onde estão as/os professoras/es trans no ensino superior de música? E os/as alunos/as trans e não-binários?

Ao direcionar meu olhar para trabalhos dentro do campo temático de gênero e diversidade sexual, observei muitos questionamentos infundáveis e que se retroalimentam, algumas discrepâncias teóricas, mas percebo que o tema está imbuído de/com a contemporaneidade. Gênero e sexualidade estão nos nossos corpos, na nossa vida, impressos nas nossas ações, nas nossas reflexões e nossas práticas pedagógicas, seja dentro ou fora da universidade. Portanto, a invisibilização de questões de gênero e de sexualidade na Educação Musical é, também, a invisibilização de uma faceta fundamental de quem somos e tornamo-nos continuamente, em um eterno devir, como pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes, músicas/os e pessoas. Esta é, sim, uma pesquisa da Educação Musical!

Ao ir conhecendo lenta e cautelosamente as leituras sobre gênero e sexualidade, mergulhei, durante a pesquisa, em um período de completa mudança. Ao me engajar nas discussões, pessoas começaram a recorrer a mim para desabafar e me contar de seus causos – muitas vezes, envolvendo assédios e abusos. Quanto mais as ouvia, mais pesquisava e mais refletia. Dessa forma, considero, talvez guiada por uma visão romântica, de que o estudo cumpriu além do seu objetivo geral, pois me transformou como pessoa e, questiono: não seria este um dos sentidos do DPD? Entendo que fazer pesquisa é uma forma de agir no mundo e transformar-se como professora reflexiva, porque a prática de pesquisa conduz à reflexão sobre experiências, sejam as próprias, sejam as de outrem, partindo do pressuposto que “a idéia de uma ciência neutra é uma ficção, é uma ficção interessada” (BOURDIEU, 1976). Dessa forma, a pesquisa, sempre partindo de algum ponto, nasce de... si.

Durante a coleta dos materiais empíricos, observei algumas dificuldades. A principal delas foi minha autorregulação quanto ao percurso metodológico. Tendo em vista que o caminho metodológico desta pesquisa não foi aquele inicialmente adotado, entendo que a elaboração dos instrumentos de coleta de materiais empíricos poderia ter sido mais claramente articulada às proposições de António Nóvoa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Cabe ressaltar, especificamente, minhas dificuldades em conduzir as entrevistas narrativas já que, com enunciados bastante amplos, obtive respostas por vezes vagas, por vezes reticentes. Com as entrevistas semiestruturadas, pude focar um pouco melhor as questões mais diretamente relacionadas ao tema desta pesquisa, mas, se por um lado, as respondentes me responderam de forma mais centrada, por outro, percebi que a minha pretensa objetividade colocou-as, em alguns momentos, em posição defensiva. Este foi, para mim, um importante exercício como entrevistadora, haja vista que percebi a necessidade de sempre ajustar-me de

acordo com as reações que observava nas colaboradoras. Penso que esta seja uma habilidade importante para quaisquer pesquisadoras/es que abordem temas sensíveis, sobretudo em um momento tão crítico – do ponto de vista sociopolítico e ideológico – quanto o atual.

Registro meu reconhecimento às iniciativas acadêmico-científicas que contemplaram esta temática, mas observo que este assunto se encontra em um patamar distante daquele que outros alcançaram na Educação Musical. A produção científica, acerca de gênero e música, é localizada, majoritariamente, em programas de pós-graduação onde “são verificadas maiores ou menores possibilidades de acolhida de temas aqui abordados através das pesquisas (não sem dificuldades, rejeições, barreiras e segregações)” (ZERBINATTI; NOGUEIRA; PEDRO, 2018, p. 8).

Ressalto a importância do tema na formação em cursos superiores de música (onde, por exemplo, homens, obviamente, também estudam e ensinam), por entender que homens também “estão prisioneiros e, sem se aperceberem vítimas, da representação dominante” (BOURDIEU, 2002a, p. 63). Desse modo, a discussão sobre gênero e diversidade sexual, pode ser dilatada e, como um tema vivo, tornar-se material de reflexão para outras possibilidades de olhar para a Educação Musical, os quais, esta pesquisa não pôde contemplar, tais como: a maternidade e professoras de música e seus respectivos Desenvolvimentos Profissionais; a aprendizagem de música sob a ótica de estudantes integrantes da comunidade LGBT; a inclusão de pessoas LGBT na formação superior em música; a atuação de pessoas LGBT como professoras e professores de música; além de outras questões que abarcam outros marcadores sociais da diferença, como: classe e etnicidade/raça.

Dessa forma, percebo que esta pesquisa tem o potencial de contribuir com a literatura da área, por meio de discussões e problematizações sobre naturalizações na formação e atuação docente em música. Acredito que, com o fortalecimento dessas discussões tanto os contextos de formação quanto os de atuação de professoras/es de música poderão ter mais subsídios para abordar temas (e pessoas) ainda hoje marginalizados e, conseqüentemente, promover, por meio da educação musical, uma formação efetivamente diversa, ética, cidadã e humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. Porto Alegre, *Opus*, v. 17, n. 2, p. 141-62, dez. 2011.

_____. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 23, n. 34, p. 125-37, 2015.

ABREU, Zina. Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Ponta Delgada, *Arquipélago - História*, n. 6, p. 443-69, 2002. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/61433997.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

ALBUQUERQUE, Clara Fernandes. Compreendendo os processos formativos e a consolidação dos campos da história da educação musical e dos estudos de gênero no Brasil. In: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; ROCHA, Inês de Almeida. (Orgs.). *Ecos e memórias: histórias de ensinamentos, aprendizagens e músicas*. Teresina: EDUFPI, 2019.

ALMEIDA, Ana Maria Araújo de. “Um mestiço irrecusável”: Tito Lívio de Castro e o pensamento cientificista no Brasil do século XX. 2008. 187f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). Curitiba, *Educar*, n. 35, p. 139-52, 2009.

ALVES, Everton Fernando; TSUNETO, Luiza Tamie. A orientação homossexual e as investigações acerca da existência de componentes biológicos e genéticos determinantes. Aquidabã, *Scire Salutis*, v. 3, n. 1, jan./mar., 2013.

ANDRADE, Luma Nogueira de. *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES - 2018*. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconômico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, IBTE, 2019.

ASSIS, Machado de. O machete. In: ASSIS, Machado de. *Obra completa de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.

AUAD, Daniela; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca; ROSENO, Camila. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. Campinas, *Educação Temática Digital*, v. 21, n. 3, p. 568-86, jul./set. 2019.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, p. 47-77, 1975.

BASILE, Lucila Pereira da Silva. *O piano na praça: "música ligeira" e práticas musicais no Ceará (1900-1930)*. 2015. 370f. Tese (Doutorado em Música) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 6, p. 41-8, set. 2001.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 8, p. 17-24, mar. 2003.

_____. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. Londrina, *Revista da Abem*, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 125-56, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/277>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BENNETT, Dawn. *La música clásica como profesión: pasado, presente y estrategias para el futuro*. Barcelona: Graó, 2010.

BLAY, Eva Alterman. Gênero na universidade. Marília, *Educação em Revista*, n. 3, p. 73-8, 2002.

_____. CONCEIÇÃO, Rosana R. da. A mulher como tema nas disciplinas da USP. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 76, p. 50-6, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Le champ scientifique: Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun., p. 88-104, 1976.

_____. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. Nouvelles réflexions sur la domination masculine. Paris, *Cahiers du Genre*, n. 33, p. 225-33, 2002b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado, 1988.

_____. *Constituição política do Império do Brasil (de 25 de Março de 1824)*. Manda observar a Constituição política do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. *Decreto nº 8.024, de 12 de março de 1881*. Manda executar o Regulamento para os exames das Faculdades de Medicina. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8024-12-marco-1881-546191-publicacaooriginal-60103-pe.html>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. *Lei de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. *Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834*. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10 dez. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília : MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares*

Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 8-12, jul., 2015.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. *Violência LGBTQI+ no Brasil: dados da violência*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, p. 4-13, fev. 1988.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil*. Tradução Clara Allain. Folha de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 24 nov. 2019.

CAVALCANTI, Gabriela Góis. Um estudo sobre gerenciamento de impressões em relação ao gênero feminino. In: SIMPEP, 2005, Bauru. *Anais...* Bauru: Ufpe, p. 1-13, 2005.

CE - Caderno de Entrevistas. 2019. Entrevistas concedidas à Yanaêh Vasconcelos Mota pelas professoras colaboradoras da pesquisa, Simone e Caroline. 61f., 2019.

CLAVES. João Pessoa: UFPB, v. 2018, 2018.

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, Revista de Psicologia*, v. 26, n.1, p.107-22, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922014000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 abr. 2019.

COLLING, Ana Maria. As primeiras médicas brasileiras: mulheres à frente de seu tempo. Dourados, *Fronteiras*, v. 13, n. 24, p. 169-83, jul./dez. 2011.

COLOGNESE, Silvio Antonio; MELO, José Luiz Bica de. A técnica de entrevista na pesquisa social. Porto Alegre, *Cadernos de Sociologia*, v. 9, p. 143-59, 1998.

CORREIA, Elza Argolo; ARAS, Lina Maria Brandão de. A participação das mulheres no movimento feminino pela anistia: um estudo sobre o núcleo baiano. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2017.

DAY, Christopher. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer

Press, 1999.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 523-36, set./dez. 2012.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 5-14, ago.1993.

DOMENICI, Catarina Leite. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos (Orgs.). *Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Curitiba, *Educar*, n. 24, p. 213-25, 2004.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. Maringá, *Acta Scientiarum - Education*, v. 39, n. 1, p. 79-89, 2017.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? Belo Horizonte, *Formação Docente*, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP); DATAFOLHA. #APolíciaPrecisaFalarSobreEstupro: percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais. 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FBSP_Policia_precisa_falar_estupro_2016.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

FLEMING, Jacky. Qual o problema das mulheres? Porto Alegre: L&PM, 2018.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989 [1809].

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. Bananeiras, *Revista Lugares de Educação*, v. 1, n. 2, p. 239-56, jul.-dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. Bauru, *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-45, 2005.

GALVÃO, Laila Maia. Os entrecruzamentos das lutas feministas pelo voto feminino e por educação na década de 1920. Rio de Janeiro, *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 13, p. 176-203, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51 -76.

GARCÍA, Carla Cristina. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2015.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem na docência em música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. Professores de música e a escola de educação básica: narrativas de desenvolvimento profissional. In: Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

_____. *O desenvolvimento profissional de professores de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas*. 2017. 228f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

_____. A docência em música: experiências do desenvolvimento pessoal. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BAYLE-LANI, Martine; FURLANETTO, Ecleide Cunico; ROCHA, Simone Maria da (Orgs). *Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares*. Natal: EDUFRN, 2018.

_____. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. Londrina, *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, jan./jun, p. 131-48, 2019.

GIANNINI, Renata Avelar. et al. *A agenda sobre mulheres, paz e segurança no contexto latino-americano: desafios e oportunidades*. Rio de Janeiro: Instituto Igarapé, 2018.

Disponível em:

<https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-30-AE-32_Agenda-MPS-web-Hi.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. Uberlândia, *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GRACIANO, Marília. Homem-mulher: por que polarizamos os sexos? São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 26. 1978. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1725/1709>>. Acesso: em 24 jul. 2019.

GREEN, Lucy. Gender, musical meaning, and education. Bloomington, *Philosophy of Music Education Review*, v. 2, n. 2, p. 99-105, 1994.

_____. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997a.

_____. Pesquisa em sociologia da educação musical. Londrina, *Revista da Abem*, v. 4, n. 4, p. 25-35, 1997b.

GREGORI, Juciane de. Feminismos e resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. Uberlândia, *Caderno Espaço Feminino*, v. 30, n. 2, jul./dez. 2017.

GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). *Relatório de mortes da população LGBT+ no Brasil*. 2018. Disponível em:

<<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contralgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 25 nov 2019.

GUADAGNO, Rosanna; CIALDINI, Robert. Gender differences in impression management in organizations: a qualitative review. New York, *Sex Roles: a Journal of Research*, v. 56, n. 7-8, p. 483-94, 2007.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto, 2000. p. 31-61.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília. *Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907 – 1958)*. 2011. 356f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Quando as professoras de música se transformaram em autoras de livros: uma visão panorâmica da produção escrita por mulheres sobre música. In: MONTI; Ednardo Monteiro Gonzaga do; ROCHA, Inês de Almeida (Orgs.). *Ecos e memórias: histórias de ensinios, aprendizagens e músicas*. Teresina: EDUFPI, p. 305-331, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. *Estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Brasília: IBGE, 2018. Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. *Censo da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? Santa Maria, *Educação*, v. 29, n. 2, p. 121-33, 2004.

JORNAL DO BRASIL, *Notas Sociais*, Rio de Janeiro, p. 12, ano XLIV, 15 nov. 1933.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KNUDSEN, Susanne. Intersectionality: a Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks. In: BRUILLARD, Éric; AAMOTSBARKEN, Bente; KNUDSEN, Susanne; HORSLEY, Mike (Orgs.). *Caught in the Web or lost in the textbooks?*. Caen: IARTEN, 2006.

KRAUSE, Cristina da Silva Cavalcante; KRAUSE, Maico. A educação de mulheres do período colonial brasileiro até ao início do século XX: do *imbecilitus sexus* à feminização do magistério. In: X Simpósio de Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul- Ocidental. Rio Branco. *Anais...* Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. Rio de Janeiro, *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana*, n. 32, ago., p. 119-142, 2019.

LIMA, Emília Freitas. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Santa Maria, *Educação*, v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e.; SOUZA, Jusamara. Professor de instrumento: como a performance convive com a pedagogia? Santa Maria, *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras*, n. 1, jan./jun., p. 110-116, 1999.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. A formação pedagógica nos currículos de bacharelado em música das universidades brasileiras. Santa Maria, *Revista do Centro de Artes e Letras*, n. 1, jan./dez., p. 17-20, 1997.

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

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Belo Horizonte, *Educação em Revista*, n. 46, p. 201-218, dez. 2007

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Belo Horizonte, *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professoras*, v. 3, n. 4, p. 62-70, maio, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. *Imagens da docência de música na educação básica: uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013)*. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MAGRITTE, René. *La trahison des images* (Ceci n'est pas une pipe), 1929.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...* Bauru: USC, 2004.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. Florianópolis, *Estudos Feministas*, v. 13, n. 3, p. 483-505, set./dez., 2005.

MARIANO, Hugo Romano. *Gênero e sexualidade na educação musical: uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da Capes*. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MARTINS, Ângela Maria Souza; COSTA, Nailda Marinho. Movimento feminista e educação: cartas de Maria Lacerda de Moura para Bertha Lutz (1920-1922). Rio de Janeiro, *Revista Contemporânea de Educação*, v. 11, n. 21, jan/jul., p. 211-29, 2016.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. Campinas, *Revista HISTEDBR*, n. 35, p. 173-82, set. 2009.

MEURER, Rafael Prim; PEREIRA, Sergio da Silva. “Tu é testada o tempo todo”: violências de gênero na perspectiva de educadoras musicais em formação. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2017. Manaus. *Anais...* Manaus: ABEM, 2017.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9-27, 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem

Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. Rio de Janeiro, *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: HISTEDR, p. 3069-3094, 2012.

MOREIRA, Marcos dos Santos. *Mulheres em bandas de música no Nordeste do Brasil e no Norte de Portugal*. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos; SOUZA, Zilmar Rodrigues de. O que os dados nos dizem?: um levantamento estatístico sobre o número de professoras de violoncelo nas universidades federais brasileiras. XIV Encontro Regional Nordeste da ABEM, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 2018.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. São Paulo, *Revista Escola de Enfermagem da USP*, n. 48, p. 193-199, 2014.

NOGUEIRA, Isabel; CAMPOS, Susan. (Orgs.). *Estudos de gênero, corpo e música*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013.

NOGUEIRA, Isabel; ROSA, Laila; TANAKA, Harue. A produção musical e sonora de mulheres: reflexões sobre processos e práticas a partir de uma perspectiva decolonial" - documento final. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus. *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. *Currículo e docência: a pessoa, a partilha e a prudência*. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

_____. O regresso dos professores. In: *Conferência sobre desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa, set. 2007a.

_____. *Desafios do trabalho no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007b.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa, *Revista Educación*, n. 350, p. 2-10, set.-dez. 2009.

OLIVEIRA, Thaís Nascimento. Repertório de violão no curso superior de música: relato de experiência de uma estudante de graduação. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.

- PAGES, Tamiê; WILLE, Regiana Blank. Educação Musical e Gênero: um estudo a partir do olhar de adolescentes sobre as mulheres. In: XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2017, Manaus. Anais... Manaus: ABEM, 2017.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. Salvador, *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 41, jan./jun, p. 223-235, 2014.
- PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. Lisboa, *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, n. 33, p. 111-125, dez. 2016.
- PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 16, p. 49-56, mar., 2007.
- PER MUSI, Minas Gerais: UFMG, n. 39, 2019.
- PEREIRA, Cleyton Feitosa. Conexões entre os movimentos Feminista e LGBT no Brasil. Uberlândia, *Caderno Espaço Feminino*, v. 31, n. 1, jan./jun. p. 345-369. 2018.
- PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 27, n. 43, p. 105-131, jul./dez. 2019.
- PEREZ, Olívia; RICOLDI, Arlene. A quarta onda do feminismo?: reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. In: 42º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2018.
- PESQUISA INSTITUTO AVON; DATA POPULAR. *Violência contra a mulher no ambiente universitário*. 2015. Disponível em: <https://assets-institucional-ipg.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.
- OLIVEIRA, Thaís Nascimento. Repertório de violão no curso superior de música: relato de experiência de uma estudante de graduação. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulheres no ensino superior no Brasil. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>>. Acesso em: 08 abr. 2019.
- RECÔVA, Simone Lacorte. Na cadência do gênero: histórias de vida das docentes universitárias violonistas brasileiras (1980-2018). In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas. *Anais...* Pelotas: ANPPOM, 2019.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p.79-94, 2003.

RIBEIRO, Deco. Stonewall: 40 anos de luta pelo reconhecimento LGBT. In: COLLING, Leandro (Org.). *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Salvador: EDUFBA, 2011.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. A narrativa oral, a análise de discurso e os estudos de gênero. Natal, *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 65-69, 2006.

ROSA, Laila. et al. Epistemologias feministas e a produção de conhecimento recente sobre mulheres e música no Brasil: algumas reflexões. In: NOGUEIRA, Isabel; CAMPOS, Susan. (Orgs.). *Estudos de gênero, corpo e música*. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, p. 110-137. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu; MONTENEGRO, Theresa. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 62-74, fev., 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, *Estudos Feministas*, n. 9, p. 515-540, jun./dez. 2001.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. São Paulo, *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 49. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015 [1942].

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

SANTOS, Nadja Paraense dos; MASSENA, Elisa Prestes. As marcas do gênero na ciência: a formação do licenciado e do químico na antiga FNFI e no Instituto de Química/UFRJ. In: VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Enpec, 2009.

SANTOS, Elinaldo Leal; BRAGA, Vitor; SANTOS, Reginaldo Souza; BRAGA, Alexandra Maria da Silva. Desenvolvimento: um conceito multidimensional. Mafra, *Desenvolvimento Regional em Debate*, ano 2, n. 1, p. 44-61, jul. 2012.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. O feminismo e suas ondas. São Paulo, *Revista Cult*, set. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/entenda-o-feminismo-e-suas-ondas/>>. Acesso em: 08 dez. 2019.

SCALA, Jorge. *Ideologia de gênero: neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Katechesis, 2011.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa. In: PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian. *Metodologias de pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, p. 210-222, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

_____. Gender: still a useful category of analysis?. Brasília, *Diogenes*, n. 225. p. 7-14, 2010.

SHARPE-VALADARES, prefácio. In: FLORESTA, Nísia. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

SIEDLECKI, Vivian Regina. *A diversidade de gênero e sexualidade na perspectiva de licenciados/as em música*. 2016. 181f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Jacilene Maria. *Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda*. Recife: Independently published, 2019. Edição Kindle.

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

_____. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. Porto Alegre, *Opus*, v. 8, p. 74 - 84, fev., 2002.

_____. Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música. Londrina, *Revista da ABEM*, v. 11, 75-83, set. 2004.

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

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

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras pelo avesso: gênero, sensualidade e paixão em narrativas contemporâneas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O magistério na política*

cultural. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

SORRENTINO, Harue Tanaka. *Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico*. 2012. 510f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

TANAKA, Harue. Reflexões sobre o universo da performance musical feminina: o caso das sanfoneiras acadêmicas. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus. *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2018.

_____. Mulheres em performance musical: nosso musicar local. In: XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2019, Pelotas. *Anais...* Pelotas: ANPPOM, 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS. *Guia de orientações sobre assédio moral e discriminações no ambiente de trabalho*. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/apresentacao/etica/publicacoes/GuiaAssdioMoral.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAQUINHAS, Irene. Mulheres na universidade de Coimbra: o caso das primeiras estudantes caboverdianas. Porto, *Revista da FLUP*, v. 8, n. 1, p. 219-244, 2018.

VIANA, Igor Campos. Educação de gênero e sexualidade no marco da teoria crítica da constituição: Uma análise reconstrutiva das políticas públicas de educação no Brasil DE (1998-2014) e a defesa de uma leitura democraticamente comprometida do PNE (2014-2024). Ouro Preto, *Revista Libertas*, v. 3, n. 2, fev./mar. 2017.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. Londrina, *Revista da Abem*, v. 23, n. 35, p. 89-104, jul./dez. 2015.

WEISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: ONU; OPAS/OMS; FLACSO; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

WENNING, Gabriela Garbini. *Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música na educação básica*. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

_____. Docência de música e a diversidade de gênero e sexualidade: um estudo com professores/as de música da educação básica. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; ERTEL, Daniele Isabel; HERENCIO, Diego Luis Faleiro. Discussões sobre gênero e corpo na educação musical. In: XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2018.

ZERBINATTI, Camila Durães; NOGUEIRA, Isabel Porto; PEDRO, Joana Maria. A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. *La plata, Descentrada*, v. 2, n. 1, p. 1-18, mar. 2018.

ZERBINATTI, Camila Durães. Reflexões sobre a ausência do repertório de compositoras brasileiras em dois cursos de bacharelado em violoncelo no Brasil. In: XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2018, Manaus. *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE***Esclarecimentos*

Este é um convite para você participar da pesquisa: *Violoncelista é substantivo comum de dois gêneros?: Um estudo sobre trajetórias de formação das professoras de violoncelo no âmbito da graduação nas universidades federais nordestinas* [proposição inicial da pesquisa de mestrado], que tem como pesquisadora responsável: Yanaêh Vasconcelos Mota.

Esta pesquisa pretende investigar e analisar a representatividade feminina no ensino superior de violoncelo no âmbito da graduação nas universidades federais nordestinas..

O motivo que nos leva a fazer este estudo é foi percebido, através de um levantamento prévio à aprovação deste projeto de pesquisa (MOTA; SOUZA, 2018), que do montante total de universidades federais brasileiras (63), existem apenas seis (6) mulheres professoras de violoncelo a nível de graduação. Tal quantitativo, por si, não nos oferece respostas conclusivas, mas nos permite **refletir** sob diversas ópticas, inclusive sob o ponto de vista do gênero, pois conhecer a quantidade de nossas professoras e professores de instrumento atuantes, é o primeiro passo para problematizar a representatividade, para, em seguida, observar (quicá, reivindicar) lugares de fala (ou de performance) e ouvir a voz destas professoras de instrumento em sua trajetória de formação e atuação.

Caso você decida participar, você deverá ser entrevistada pela pesquisadora através do método (auto)biográfico. A entrevista, do tipo narrativa, será gravada em áudio e, em seguida, transcrita para texto e analisada. A entrevista tem um tempo flexível para sua feitura, sendo o mínimo idealizado de 60 minutos e em um ambiente que a entrevistada se sinta confortável.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Yanaêh Vasconcelos Mota, [número de telefone omitido].

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

(rubrica da Participante/Responsável legal)

(rubrica da Pesquisadora)

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisadora responsável: Yanaêh Vasconcelos Mota.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa *Violoncelista é substantivo comum de dois gêneros?: Um estudo sobre trajetórias de formação das professoras de violoncelo no âmbito da graduação nas universidades federais nordestinas*, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

[cidade], _____.

Assinatura da participante da pesquisa*Declaração da pesquisadora responsável*

Como pesquisador responsável pelo estudo *Violoncelista é substantivo comum de dois gêneros?: Um estudo sobre trajetórias de formação das professoras de violoncelo no âmbito da graduação nas universidades federais nordestinas*, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

[cidade], _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portadora da identidade de nº _____, residente e domiciliada no município de _____, declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à YANAÊH VASCONCELOS MOTA, brasileira, portadora da identidade de nº [OMITIDO], residente e domiciliada no [OMITIDO], estudante do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que pesquisa sobre mulheres professoras de violoncelo em universidades federais a nível de graduação, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autora sobre a entrevista oral prestada no dia ____/____/____, na cidade de _____, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, quando necessário, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, tais como a supressão de palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também em eletrônica, *Internet, compact disc, digital video disc*, sem qualquer ônus, em todo o território nacional ou exterior.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao som da minha voz, nome e dados biográficos por mim apresentados.

Nesses termos, assino a presente autorização.

Assinatura

Nome de entrevistada (pseudônimo)

_____, ____/____/____

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE ESCOLA DE MÚSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

Perguntas preparatórias

1. Qual seu nome completo?
2. Qual sua data e local de nascimento?

Sugestão geradora das narrativas

1. Gostaria que você me contasse como iniciou na docência, especificamente, no ensino de violoncelo na universidade federal.

Sugestões de condução

2. Conte-me como você iniciou o seu contato com a música, com o violoncelo, e qual o papel você acha que seus pais, principalmente a mãe, teve na sua escolha.
3. Fale-me de seus professores e professoras ao longo do seu caminho formativo.
4. Narre como é/foi seu contato com a prática do violoncelo e a participação em grupos musicais.
5. Relate-me como você escolheu seguir a profissão de docente acadêmica.
6. Fale-me como foi o seu processo de mudança até esta instituição.
7. Conte-me como você construiu sua relação no contexto de trabalho com os/as alunos/as e outros/as professores/as.
8. Conte-me sobre como se sente sendo mulher professora universitária nesta instituição.

9. Fale-me quais suas principais dificuldades, desafios, ou facilidades encontradas no início da carreira ou cotidianamente, dentro do ambiente acadêmico e/ou, especificamente, dentro da sala de aula.

10. Narre como você desenvolveu seu jeito de ser mulher professora.

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****ROTEIRO PARA A SEGUNDA SESSÃO DE ENTREVISTA**

Nome da entrevistada: _____

Local da entrevista: _____

Data: ____ / ____ / ____

Horário do início da sessão: _____

Horário do término da sessão: _____

Expectativa de duração: 40 minutos

- 1) O que é ser mulher para você? E como é, para você, ser mulher?
- 2) O contato que você teve com os seus professores e professoras reflete de, alguma forma, em sua atuação profissional?
 - a) [Se sim:] De que forma?
 - b) [Se não:] Por quê?
- 3) Qual é o seu contato com o tema mulher, gênero e diversidade sexual, incluindo questões relativas a pessoas LGBT?
 - a) [Se indicar algum contato:] Tal contato reflete, de alguma forma, em sua atuação profissional?
 - i) [Se sim:] De que forma?
 - ii) [Se não:] Você imagina como esse contato poderia refletir em sua atuação profissional? [Se sim:] De que forma?
 - b) [Se indicar não ter contato:] Você acha que esse contato seria importante para a sua atuação?
 - i) [Se sim:] De que forma?

- ii) **[Se não:]** Por quê?
- 4) Existe, em sua instituição, algum estímulo e/ou orientação para que esse tema seja contemplado em atividades acadêmicas?
- a) **[Se sim:]** Quais?
- 5) Discussões e reflexões sobre gênero, orientação e identidade sexual fizeram parte de sua formação acadêmica e profissional?
- a) **[Se sim:]** De que forma?
- 6) Você teve – ou acredita ter tido – professores ou professoras LGBT?
- a) **[Se sim:]** Como foi a sua experiência com ele(s) ou ela(s)?
 - b) **[Se não:]** Você acredita que teria sido significativo para a sua formação acadêmica e profissional ter tido uma pessoa LGBT como professora?
 - i) Por quê?
- 7) Poderia me dizer quais as principais diferenças entre o perfil mais comum de seus **professores homens** e o perfil mais comum de suas **professoras mulheres**?
- a) Possíveis tópicos:
 - i) Estilo de atuação,
 - ii) Metodologia,
 - iii) Conteúdos abordados,
 - iv) Flexibilidade
- 8) Você acredita que ser mulher faz com que você seja tratada de modo específico na universidade?
- a) **[Se sim:]** De que forma?
 - b) **[Se não:]** Por quê?
- 9) Como você acredita que seria tratada na universidade caso fosse um homem cis, heterossexual e branco?
- 10) Como você acha que seria tratada na universidade, **na época de estudante**, caso você fosse uma pessoa LGBT?
- 11) E como você acha que seria tratada na universidade, **agora, como professora**, caso você fosse uma pessoa LGBT?
- 12) Você tem ou já teve alunos ou alunas LGBT?
- a) **[Se sim:]** Como você atua ou atuou com eles ou elas?

b) [Se não:] Como você atuaria com eles ou elas?]

13) Você poderia me dizer qual é a diferença entre o perfil mais comum de seus **alunos homens** [*caso haja dúvidas, considerar também trans*] e o perfil mais comum de suas **alunas mulheres** [*caso haja dúvidas, considerar também trans*] ?

a) Possíveis tópicos:

i) Expectativas,

ii) Objetivos,

iii) Dificuldades,

iv) Interesses.

14) O quanto você considera relevante abordar esse tema [*gênero e diversidade sexual*] na formação de músicos(as), professores(as) e pesquisadores(as) da nossa área [Música]?

15) Para finalizar: qual o potencial que uma formação acadêmica e profissional que **contemple esse tema** traz para a Música (como área de atuação e como área de conhecimento)?