

# Trajetória de formação de duas mulheres professoras universitárias de violoncelo: compartilhando narrativas de uma pesquisa em andamento

## COMUNICAÇÃO

*Yanaêh Vasconcelos Mota*

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte/CAPES*

*yanaehcello@hotmail.com*

**Resumo:** Nesta comunicação, apresento parte dos resultados da minha pesquisa de mestrado, a qual vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMus) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa tem, como um dos seus objetivos, investigar, por meio de entrevistas narrativas, a trajetória de formação de duas professoras de violoncelo atuantes em universidades federais nordestinas. Neste texto, especificamente, apresento brevemente proposições de autoras e autor que permeiam a minha fundamentação teórica (GREEN, 1997; LOURO, 2017; BOURDIEU, 2002) e teórico-metodológica (JOSSO, 2004), bem como os resultados iniciais da pesquisa. Os resultados obtidos até o momento me permitem perceber que, apesar dos nítidos desafios para mulheres na área, são múltiplos os eventos, dimensões e possibilidades que marcam os seus percursos formativos.

**Palavras-chave:** Trajetória de formação; Professoras universitárias; Violoncelo.

### 1. Prelúdio

Durante meu primeiro semestre no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGMus/UFRN), fui instigada a refletir, apoiada em leituras e discussões, tanto sobre meu projeto de pesquisa quanto sobre minha história de vida como mulher, violoncelista e estudante que passava a ter, cada vez mais, afinidade e pretensões à docência universitária. Direcionando o meu olhar à minha própria história – significando, ressignificando e analisando experiências, como propõem Josso (2004) e Delory-Momberger (2012) –, percebi que minha trajetória junto ao violoncelo estava marcada por homens: eles me ensinavam, me regiam e me incentivavam a tocar a música de outros homens. Eu não sabia onde encontrar **mulheres** violoncelistas.

Inicialmente, inspirada por uma discussão em sala de aula com o *professor* Dr. Mário André Wanderley Oliveira<sup>1</sup>, na disciplina *Pesquisa em Música*, no curso de mestrado acadêmico, algumas perguntas, para além do meu projeto de pesquisa começaram a surgir: Quantas professoras de violoncelo existem, em exercício, nas universidades federais brasileiras? Quem são essas mulheres? Quais são suas trajetórias de formação e atuação? Tentando encontrar respostas para algumas dessas perguntas, realizei, entre maio e agosto de 2018, um breve levantamento nas seguintes plataformas: Censo da Educação Superior (INEP, 2017), sistema *E-mec*, 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 disponíveis *online*, de indicativos de ensino do instrumento violoncelo. Esse levantamento me permitiu identificar vinte e quatro docentes de violoncelo atuantes nos cursos de graduação das instituições identificadas. Desse total, foram identificadas seis mulheres; portanto, 25% do grupo de docentes (MOTA; SOUZA, 2018).

Esses dados me ajudaram a construir o meu problema de pesquisa, bem como a refinar o objetivo geral do meu estudo. Como duas das seis professoras de violoncelo atuam em universidades do Nordeste – região em que curso o mestrado –, optei, em virtude da viabilidade, por contemplar apenas a dupla em minha pesquisa – o que, felizmente, pode ser feito a partir do seu aceite. O objetivo geral definido para o meu trabalho foi, então, investigar o processo de desenvolvimento profissional docente de duas mulheres professoras de violoncelo atuantes em universidade federais nordestinas. Nesta comunicação, especificamente, apresento brevemente as proposições presentes na minha fundamentação teórica (GREEN, 1997; LOURO, 2017; BOURDIEU, 2002), teórico-metodológica (JOSSO, 2004) e os primeiros resultados da pesquisa, os quais dizem respeito à trajetória de formação das colaboradoras.

---

<sup>1</sup> Aproveito a nota para agradecer publicamente ao professor Dr. Mário André Wanderley Oliveira todo o incentivo a esta pesquisa.

## 2. A mulher na docência universitária em música

Ao debruçar-me sobre a pesquisa, entendi, inicialmente, que o seu tema – trajetória de formação e atuação de professoras universitárias de música – traria em seu bojo a interseção de discussões empreendidas em três áreas do conhecimento: Sociologia, Educação e Música. Por esse motivo, explorei, a princípio, na literatura acadêmico-científica, aportes teóricos presentes nos trabalhos de Bourdieu (2002), Louro (2017) e Green (1997). A seguir, discorro sobre suas proposições, destacando como me ajudaram – e têm me ajudado – e (re)pensar continuamente a minha pesquisa.

Pierre Bourdieu, em sua obra *A dominação masculina* (2002), considera a segregação por gênero, naturalizada socialmente, como uma violência simbólica. Ele discorre sobre o princípio de perpetuação da diferença entre os gêneros na cultura através de um “longo trabalho coletivo de socialização do biológico” (BOURDIEU, 2002, p. 9), gerando esquemas de pensamento e percepção reproduzidos, imbuídos em um sistema mítico-ritual, tendo replicações de atos de *conhecimento* como, inevitavelmente, atos de *reconhecimento*, portanto, de submissão (BOURDIEU, 2002, p. 22). Desta forma, destaco a contribuição desta obra para o desenvolvimento da pesquisa por ressaltar a construção de pensamentos fundamentados nas relações de dominação e submissão entre homens e mulheres, o que é aplicável a recortes sociais de análise, como: grupos musicais, a universidade e a sala de aula.

Guacira Louro (2017) desenreda a trama da história da inclusão das mulheres no ensino e a esclarece o processo de feminização do magistério, evidenciando assim o lugar majoritário e ideal da mulher na educação primária. Louro (1997; 2017) ressalta que o processo de feminização do magistério pode ser entendido como consequência da crescente urbanização e industrialização que abria 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).

O processo de feminização do magistério primário, encontra uma justificativa para afirmar o que se espera da feminilidade e torná-la, não subversiva, como poderia parecer em um primeiro momento, visto que, a mulher estava garantindo um espaço no Mundo do Trabalho, mas legítima dentro do sistema patriarcal. É interessante notar que, quanto ao magistério superior, objeto de investigação desta pesquisa, era/é “uma tarefa quase inexecutável, destinada somente aos homens. E até hoje [as mulheres] vêm em desvantagem em relação com o gênero masculino” (LAUXEN *et al.*, 2017, p. 3), pois entre os inúmeros desafios dessa categoria da profissão docente

a vida doméstica também é apontada como um entrave na construção da carreira profissional da mulher, que por vezes, cumula os papéis de mãe, esposa e profissional. Essa sobrecarga que a mulher vivencia é fruto da divisão sexual do trabalho socialmente construída e que ainda atribui à exclusividade das tarefas domésticas (filhos e família) à mulher (LAUXEN *et al.*, 2017, p. 5).

A presença feminina na docência do Ensino Superior, pode ser apontada como disruptiva das noções patriarcais de feminilidade, pois “desde os tempos idos, os homens eram os doutores, os lentes, os conhecedores, os livres; e as mulheres mal conseguiam aprender a ler e escrever, submergidas nas funções domésticas e maternas” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 558). Essa distância forçosamente construída entre mulheres e atividades intelectuais pode ser justificada na 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 pensar em profundidade.

Na área de Música, evidencio a noção de patriarcado musical presente na obra *Music, Gender, Education* (1997), de Lucy Green. O patriarcado musical é entendido como uma estrutura que divide o “trabalho musical na esfera pública, predominantemente masculina, e na esfera privada, predominantemente feminina”, legitimando práticas musicais calcadas no gênero, pois “consente com os termos das restrições impostas sobre as práticas [femininas] musicais” (GREEN, 1997, p. 15; p. 57). Também é sob o patriarcado musical que são percebidas as polarização entre gêneros, relacionando o gênero masculino à criatividade, atividade e, o gênero feminino, à reprodução e passividade.

Green (1997) discute o conceito patriarcal de feminilidade, no qual há uma ligação imediata da figura feminina com o que é delicado, natural, amável, controlável, ao mesmo tempo em que se observa sua sexualização e sua banalização. Partindo dessa perspectiva, Green analisa a figura da mulher instrumentista que ameaça esta noção de feminilidade, pois o instrumento interrompe a associação imediata da mulher com a natureza, corpo, sentimento. A mulher instrumentista controla, manipula, brinca com o instrumento.

Mas, apesar de ter este domínio, a mulher não possui controle sobre a experiência da/o ouvinte. Sendo assim, muitas vezes, a mulher é descreditada em sua *performance*, pois a/o ouvinte “está ouvindo para descobrir se ela poderia tocar bem” (GREEN, 1997, p. 56). No caso específico do violoncelo, instrumento considerado, durante muito tempo, indecoroso para as mulheres, as executantes eram obrigadas a colocar o instrumento no lado esquerdo do corpo, com as pernas encostadas uma na outra e “apoiado” no joelho. A região cintura, com as pernas fechadas, era a “barreira sagrada que protege a vagina” (BOURDIEU, 2002, p. 25). Atualmente, não há distinção na postura do violoncelo entre homens e mulheres, mas ainda há resquícios de opressão à violoncelista presente no discurso, no qual há o deslocamento do foco de sua competência profissional para o corpo: “O violoncelo não é muito pesado pra você?”, “você não pode usar saia e tocar violoncelo assim”, “gostaria de estar no lugar do violoncelo... entre suas pernas”, “ai, você tava tão linda lá. Fez tanta diferença”, “ainda bem que tu sentou na frente [do naipe de violoncelos], porque era só macho”.

Todas essas questões parecem ainda não ser devidamente investigadas na Educação Musical, e mesmo na área de Música, embora seja possível identificar avanços. Conforme Zerbinatti, Nogueira e Pedro (2018), há, a partir de década de 1970, a emergência de uma “onda” coletiva de produções no campo de gênero e música, se intensificando a partir dos anos 2000. Dentro das universidades, além das produções, é percebido o surgimento de grupos de pesquisas dedicados à discussão e problematização de música e gênero (Feminaria Musical/UFBA; Grupo de Pesquisas em Estudos de Gênero, Corpo e Música/UFRGS; Grupo de Pesquisa Interdisciplinar MUCGES/UFPB; Grupo de Pesquisa musicAR: Artisticidade. Cultura. Educação Musical/UDESC) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da UFRN (GRUMUS) que, no segundo semestre de 2019, iniciou a pesquisa sobre

gênero, diversidade sexual e interseccionalidades na formação em Música. Portanto, estruturei este trabalho, cuja metodologia será apresentada a seguir, de modo a contribuir com esse campo temático.

### 3. Metodologia

Para a realização da primeira sessão de entrevistas, cujo foco foi a trajetória de formação das colaboradoras, busquei, previamente, compreender proposições teórico-metodológicas das narrativas autobiográficas (JOSSO, 2004). Isso porque julguei pertinente adotar, como técnica de coleta de dados na fase inicial do estudo, as entrevistas narrativas (EN). Segundo Souza (2007, p. 40), trabalhar sob essa perspectiva “possibilita reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas”. Essa opção metodológica, nesse sentido, se justificada pela valorização da reflexividade, da reconstrução de percursos e trajetórias, mediante partilha de experiências, recordações-referências e narrativas dos sujeitos implicados em processo de pesquisa e formação.

A construção da narrativa oral, coletada na EN, se inicia muito antes de emissão oral, pois a expressão (verbalização) é posterior à reflexão. Este processo 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. Depois, há a socialização oral que “suscita novas recordações, tenta oferecer uma primeira interpretação do que foi formador” (JOSSO, 2004, p. 64).

Após o momento da EN, foram entregues diários às colaboradoras, pois entendo “o diário como gênero autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível ao professor [à professora], ator-narrador [atriz-narradora], realizar momentos de retrospectão” (GASPAR; PEREIRA; PASSEGGI, 2012, p. 219). Estes diários têm intuito, então, de registrar memórias e inquietações posteriores ao momento compartilhado na EN ou o que elas achassem pertinente de marcar nas folhas do diário relacionado à temática. Para além dos diários das colaboradoras, minha trajetória como pesquisadora e participante da pesquisa, angústias, dúvidas, reflexões, memórias são registrados em meu próprio diário de bordo. Farei referência às colaboradoras desta pesquisa por meio de pseudônimos, Caroline e Simone,

para a preservação de suas identidades, o que favoreceu a fluidez da sua experiência narrativa. Para a escrita e publicação desta comunicação, as instituições às quais pertencem serão omitidas.

#### **4. Trajetórias de formação das colaboradoras: compartilhamentos iniciais**

Os cursos de Música das universidades selecionadas se localizam na região Nordeste, apresentam diferenças históricas notáveis; porém, guardam semelhanças quanto ao ensino de violoncelo. É possível perceber algumas consonâncias entre as professoras: ambas são brasileiras, mas diferem em sua etnicidade, pois Simone se considera mulher branca de descendência europeia e Caroline se percebe como descendente de asiática; ambas são solteiras, não possuem filhas/os, atuam em cidades diferentes das quais nasceram, possuem menos que trinta anos e mais de quatro anos de experiência na docência universitária.

Caroline e Simone optaram por me receber em espaços diferentes. Simone escolheu me receber em seu apartamento depois de suas aulas na universidade. Esperei-a na recepção de seu condomínio. Ela apareceu antes do previsto e me conduziu ao seu apartamento para iniciarmos a Entrevista Narrativa. Caroline escolheu me acolher em seu ambiente de trabalho, no horário do almoço. Deixo em aberto a seguinte questão: até que ponto a escolha do local e horário influenciaram na fluidez e profundidade das narrativas coletadas?

Ao dar início ao momento das EN, busquei conhecer o processo de iniciação à docência universitária das entrevistadas. Ambas indicaram que a sua escolha pela profissão se deveu, em grande medida, à influência que receberam de suas mães. Simone me indicou que a mãe, professora de Artes na escola pública, foi “uma influência e uma inspiração” (CEN, 2019, p. 2). Caroline me relatou que a “contribuição da minha mãe é nesse sentido: minha inspiração como carreira” (CEN, 2019, p. 37). Foi perceptível que a escolha para o ingresso na carreira docente das entrevistadas foram distintas. Caroline, em sua narrativa, indicou ter aproveitado oportunidades às quais não estavam, inicialmente, em seus projetos de vida (CEN, 2019, p. 22), enquanto Simone 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. É uma coisa muito ideológica” (CEN, 2019, p. 19).

Sugeri, então, que as colaboradoras me contassem um pouco sobre os primeiros contatos que tiveram com a música e com o instrumento violoncelo. Ambas tiveram seus contatos iniciais de maneiras bastante diferentes, enquanto Simone foi “musicalizada informalmente” (CEN, 2019, p. 7), Caroline iniciou a musicalização através do estudo do piano. Simone conta que começou a cantar em coral com 10 anos de idade, depois começou a aprender violão e baixo elétrico. As três atividades, Simone aprendeu por imitação. Ela “não lia partitura, não tinha conhecimento de teoria musical” (CEN, 2019, p. 7). Simone chegou a tocar numa banda de *blues* e se apresentava em casamentos para fazer cachê “e isso dava uns troco pra mim. Eu tinha 14 anos. Era ótimo!” (CEN, 2019, p. 8). Já Caroline iniciou, na infância, os estudos de piano com sua tia, apesar de achar que seu contato com a música foi “um pouco tardio, como a maioria das pessoas da minha geração” (CEN, 2019, p. 25). Caroline “detestava estudar piano. Então, o piano começou a virar uma tortura, pra mim, assim, e eu não queria mais estudar” (CEN, 2019, p. 25).

Curiosa, mas não surpreendentemente, os primeiros contatos junto ao violoncelo das duas colaboradoras vieram através de referências masculinas. Simone assistiu as *Seis Suítes Solo para Violoncelo de Bach*<sup>2</sup> interpretadas por Mstislav Rostropovich (1927-2007), violoncelista russo e naturalizado americano, em VHS. “Aí eu ouvi: ‘rapaz, ó isso aí...’. Eu não verbalizei, mas eu fiquei... putz!”, fala que deixa evidente sua admiração ao ouvir e ver o instrumento pela primeira vez. Caroline conheceu o instrumento por meio de um disco LP que sua mãe trouxe de presente para seu pai, era o primeiro LP de Yo-Yo Ma (1955), violoncelista francês e, também, naturalizado americano. No disco, Yo-Yo Ma tocava cinco *Caprices* de Paganini e peças de Kreisler e Dvorak. “Aí eu falei: ‘nossa! Que instrumento é esse?’ E fiquei apaixonada e queria estudar violoncelo” (CEN, 2019, p. 25).

---

<sup>2</sup> *Did Bach's wife write his finest works?*. Disponível em: <<https://www.telegraph.co.uk/culture/music/classicalmusic/11188153/Did-Bachs-wife-write-his-finest-works.html>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

O processo de início das aulas de violoncelo com as duas colaboradoras foi bastante distinto. Caroline, aos 14 anos, descobriu que uma amiga, que morava próximo a sua casa, “tocava e dava umas aulinhas” (CEN, 2019, p. 25), começou o estudo do instrumento. Logo em seguida, mudou de professora (para outra mulher professora) e passou a ter aulas particulares em casa. Simone, aos 16 anos, viajava para uma cidade vizinha para ter aulas de Teatro e, lá, descobriu que na Escola de Belas Artes, tinha um professor de violino: “aí, eu fui lá perguntar, e descobri que tinha aula de cello, na orquestra – numa orquestra em que o maestro trabalhava com Ensino Coletivo e tal” (CEN, 2019, p. 8). Além de ter que esperar alguns meses para o início das aulas, Simone precisou reforçar que queria mesmo aprender o violoncelo, pois seu professor a persuadia a escolher viola.

Aí, isso, no final do ano, né. No início do ano... Aí eu esperei. Foi horrível ter que esperar! (Risos). Em março começou [o período de aulas], aí eu fui lá e falei: “Eu quero tocar cello”. Aí eu lembro que o maestro falou: “ah! Tu não quer tocar viola?”, “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 (risos). Acho que eu não iria ser violista. Aí eu disse: “não, mas eu começo aqui, se tem um cello aqui. Eu fico vindo”. E aí pronto! (CEN, 2019, p. 8).

Peço para que as colaboradoras me narrem como foi/é o contato delas com a prática do violoncelo e a participação nos grupos musicais que elas já integraram focalizando nelas como mulheres e violoncelistas. Depois de digerir a sugestão e, presumo, refletir sobre ser mulher, Simone repete minha pergunta e diz que “em relação a ser mulher, assim, nesse meio...[silêncio], [pausa prolongada]. Eu acho que... Eu acho que é *menos ruim* [sic] que a docência. Sinceramente” (CEN, 2019, p. 9). Em sequência, apresenta situações instigantes nas quais esteve em postos de chefia dentro de grupos musicais, apesar de nunca ter participado de orquestra profissional:

É... Mais a experiência que eu tive em festival e tal... eu acho que a gente também é vítima de uma espécie de... de... hum... constante dúvida, assim, de se tu consegue fazer aquilo, sabe? Por exemplo, se é um cargo, assim, se tu é chefe de naípe, 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 (CEN, 2019, p. 9).

Simone, com algum receio, compartilha que “não me sinto confortável em tocar em grupos que tenha muito homem” (CEN, 2019, p. 10), por dois motivos: o primeiro é que ela se sente quase como um acessório, “um negócio para melhorar a vista, sabe?” (CEN, 2019, p. 10). E lembra de situações em que os comentários do público evidenciam essa observação. Com esses comentários, Simone se sente desqualificada. O segundo motivo é que “os homens são muito competitivos, muito mais que as mulheres” (CEN, 2019, p. 10), porque, segundo Simone, eles querem saber quem toca mais rápido e isso torna o ambiente tóxico. Simone se sente oprimida com isso, porque “eu não quero competir” (CEN, 2019, p. 10).

Nos grupos musicais que tocou na sua formação como mulher violoncelista, Caroline afirma que os grupos eram “democráticos, porque todo mundo tinha a chance de solar” (CEN, 2019, p. 28), mas, mesmo com essa oportunidade, Caroline preferia/prefere ser “aquela, né, que quer ficar na última estante” (CEN, 2019, p. 28) e associa isso ao seu perfil, dizendo que “eu acho 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” (CEN, 2019, p. 32). Caroline me conta que foi convidada a participar de um grupo só com homens professores e “eu chegava nos ensaios, assim, ‘*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” (CEN, 2019, p. 33). A fala de Caroline parece indicar que, assim como Simone, compartilha, em algum nível, a sensação da *síndrome de impostora*.

Peço para dividirem comigo suas experiências de atuação na universidade. Sugeri que me contassem como elas construíram as relações no contexto de trabalho, com as/os alunas/os ou as/os professoras/es. Caroline parece esquivada, pois responde “hum... acho que eles [alunas/os e professoras/es] que deveriam responder. [...] Você pode perguntar a eles” (CEN, 2019, p. 30), mas, em seguida, conta que trabalha em conjunto com outras/os professoras e professores de cordas nas provas de finais de semestre (recitais), porém com alguns professores (ela não especifica se são homens professores e/ou mulheres

professoras) a relação é “muito cada um no seu canto” (CEN, 2019, p. 33). Em geral, Caroline considera sua relação com as/os alunas/os ou as/os professoras/es

Muito boa. Eu não sei se é [o lugar], 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 a versão 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 eu que recuou e fico, sabe, em cima do muro, com medo de falar. Então, por esse aspecto, eu não tenho problemas com ninguém (CEN, 2019, p. 34).

Na fala de Simone essa construção de relação entre as/os alunas/os ou as/os professoras/es fica evidente, primeiramente, pela amizade que ela tem com as outras professoras do colegiado (de maioria masculina), pois elas se apoiam mutuamente, principalmente, em relação aos casos de misoginia e machismos na instituição. Para ela, foi um pouco frustrante perceber que

na “*casa do Saber*”, no “*antro máximo do conhecimento*” [a universidade] esse tipo de reprodução tão... tão burra. Na verdade, sem muita reflexão, assim, né? E que acontece em um ambiente que é, supostamente, 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 (CEN, 2019, p. 5).

Simone narra sobre suas dificuldades de se legitimar e falar dentro de uma reunião do colegiado, por exemplo

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! É uma *broderagem*! 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’ (CEN, 2019, p. 5-6).

Mas, ressalta que apesar das dificuldades de relacionamento com alguns professores (evidencio: homens professores), ela diz que “acho que outra sorte muito

grande que eu tive foi em relação de... junto comigo terem entrado dois colegas [uma professora de violino e um professor de trompete] que foram bem importantes” (CEN, 2019, p. 12).

Desloco provocação anterior (mulher e violoncelista) e as instigo a se pensarem como mulheres professoras de violoncelo. Peço para que elas me contem como elas se sentem, se percebem, mulheres professoras universitárias de violoncelo em suas respectivas instituições. Ambas demoram um pouco para responder. O silêncio ficou no ar. Talvez as palavras “mulher” e “professora”, juntas, estivessem ressoando dentro de cada uma delas.

Caroline, depois da pausa, responde que “eu me sinto uma pessoa normal” (CEN, 2019, p. 35) e prossegue, depois de outra pausa, dizendo que

*obviamente, devem 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 (CEN, 2019, p. 35, grifo meu).*

Simone, na contramão da narrativa oral de Caroline, diz, com muitas reticências, que existem coisas muito relevantes para ela refletir sobre ser mulher e professora, como, por exemplo, a idade que ingressou como professora universitária, abaixo dos 30 anos, e percebe que a universidade é machista. E, por isso, que ela, juntamente com outras mulheres professoras do Curso de Música de sua universidade, começaram a propor ações, especificamente mesas redondas, que tratassem sobre o tema, motivadas por “pequenos eventos” (CEN, 2019, p. 4), por exemplo, de uma “espécie de abuso que uma das professoras sofreu de um aluno” (CEN, 2019, p. 4), além de passado por situações constrangedoras, ela mesma, por causa das roupas que usa.

## 6. (In)Conclusões

O exercício profissional é marcado pela divisão sexual do trabalho. Mais precisamente a partir do fim do século XIX, algumas profissões relacionadas ainda às

expectativas da esfera privada de vida, permitem a *infiltração* da mulher na esfera pública e remunerada, não permitindo, no entanto, a estas profissionais cargos privilegiados.

Após esta breve discussão sobre o tema da pesquisa, com apresentações da fundamentação teórica e a metodologia escolhida, espera-se ter instigado a reflexão de questões relativas à mulher professora no ensino superior. Dessa maneira, para mim, como discente, violoncelista, mulher, professora de violoncelo em projeto de extensão universitária, a pesquisa proporciona uma compreensão sobre a minha própria prática enquanto música e professora, além de encontrar eco na voz de outras mulheres que possuem as mesmas dúvidas e anseios.

Por ora, a análise em andamento do material não apresenta um aprofundamento que me permita esboçar considerações finais definitivas sobre as trajetórias de formação das duas professoras. No entanto, me permite perceber que, apesar das dificuldades, são múltiplos os percursos formativos para a mulher na docência universitária em Música.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de; SOARES, Raissa. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres?: memórias de professoras do ensino superior. *Avaliação*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 557-580, 2012.

ALMEIDA, Ana Maria Araújo de. “Um mestiço irrecusável”: Tito Lívio de Castro e o pensamento cientificista no Brasil do século XX. Dissertação (Mestrado em História). UFMG, Belo Horizonte, 2008. 187p.

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

CEN - Caderno de Entrevistas Narrativas. 2019. Entrevistas concedidas à XXXXXXXX pelas professoras colaboradoras da pesquisa. 38f., 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012, p. 523-536.

GASPAR, Mônica Gadelha de Souza ; PASSEGGI, Maria da Conceição ; PEREIRA, Fátima . Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação. In: *V CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2012, Porto Alegre – RS. Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios. São Leopoldo – RS: Casa Leira, 2012.

GREEN, Lucy. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

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: 02 jun. 2018.

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

LAUXEN, Sirlei de Lourdes; et al. O ensino superior e a profissão de professora: os desafios da mulher no século XXI. Forges, 7º Conferência. Disponível em: <<http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/12/28-O-ensino-superior-e-a-profissao-de-professora.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

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

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. 10ª edição. São Paulo: Contexto, 2017. p. 443-481.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI; Tânia Maria (orgs.). *Memória e formação de professores*, Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

ZERBINATTI, Camila Durães; NOGUEIRA, Isabel Porto; PEDRO, Joana Maria. A emergência do campo de música e gênero no Brasil: reflexões iniciais. *Descentrada*, v. 2, mar. 2018.