

RAQUEL POMPEIA TEIXEIRA DE MELO OLIVEIRA

**VIOLÊNCIAS CONTRA A MULHER NO CONTEXTO PROFISSIONAL DE
PROFESSORAS DE LÍNGUAS: CRENÇAS E EMOÇÕES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

O48v
2023
Oliveira, Raquel Pompeia Teixeira de Melo, 1992-
Violências contra mulher no contexto profissional de
professoras de línguas: crenças e emoções / Raquel Pompeia
Teixeira de Melo Oliveira. – Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (163 f.): il.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Letras, 2023.

Referências bibliográficas: f. 149-156.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.389>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professoras. 2. Emoções. 3. Violência contra as mulheres.
4. Crença e dúvida. I. Barcelos, Ana Maria Ferreira, 1966-.
II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 370.1534


RAQUEL POMPEIA TEIXEIRA DE MELO OLIVEIRA

**VIOLÊNCIAS CONTRA A MULHER NO CONTEXTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DE LÍNGUAS: CRENÇAS EMOÇÕES**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de março de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 RAQUEL POMPEIA TEIXEIRA DE MELO OLIV
Data: 30/06/2023 11:09:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Raquel Pompeia Teixeira de Melo Oliveira
Autora

Documento assinado digitalmente
 ANA MARIA FERREIRA BARCELOS
Data: 30/06/2023 12:14:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Dedico este trabalho às bravas e corajosas mulheres do coletivo feminista Medeia da UFV e a todas as vítimas do professor assediador e estuprador cujo nome não vou mencionar para não manchar este trabalho amado. Também dedico esta dissertação à memória do meu querido pai, Rui Carlos de Oliveira, de quem herdei a curiosidade insaciável, o amor à literatura, às línguas estrangeiras, à música e à dança, além do gosto pelos estudos. Meu pai, um homem negro, que aos 63 anos se tornou o primeiro da família a obter um título de Pós-Graduação na UFV, e foi minha maior inspiração durante toda esta trajetória.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Meirinha, que sempre tem um colinho quente para me dar, que cuida de mim e que sempre deu suporte a todos os meus sonhos.

Às 13 mulheres que aceitaram participar desta pesquisa, obrigada pela confiança e pelas contribuições valiosas. Obrigada.

Ao meu irmão gêmeo Michell que, com carinho, sempre me trazia uma xícara de café quando me via concentrada e imersa neste trabalho.

Aos amigos Barbára Nacif, Maria Brumano, Marcella Gava Grilo, Lise Póvoa, Mariana Costa, Mariana Singulani, Bruna Martins, Victor Passos, Giulliana Caria, Marcela Masala, Gabriel Santana, Renan Silva, Letícia Quirino, Eduardo Guimarães e Elimar Cipriano pelo apoio, amizade, compreensão e por me ouvirem falar desta pesquisa a todo momento com boa vontade e interesse. Em especial, agradeço ao Weslen pela parceria durante todo o mestrado! Obrigada pelas caminhadas, cafés e boas risadas.

Ao Coletivo Medeia, por todo amor e força.

À minha orientadora e professora, Ana Maria, que é minha inspiração como pessoa, professora e pesquisadora. Obrigada pela paciência, por embarcar em minhas “viagens”, por todos os ensinamentos e pela amorosidade contagiosa.

Ao nosso grupo de pesquisa: Cynthia, Elecintia, Lucas e Helena. Muito obrigada por toda ajuda e incentivo. A contribuição e a amizade de vocês tornaram o caminho acadêmico menos solitário.

À banca que, gentilmente, aceitou o convite para avaliar este trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela concessão da bolsa de estudos.

E, por fim, à Universidade Federal de Viçosa que, apesar dos cortes de verbas, sobrevive e atua na construção de muitos sonhos. Que a ciência e a educação brasileira iluminem nosso futuro e que continuem no front da resistência aos retrocessos sociais e políticos.

“Jamais deixei de me espantar [...] o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções, seja grosso modo respeitada, que não haja um maior número de transgressões ou subversões, delitos e "loucuras [...] Ou, o que é ainda mais surpreendente, que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais.” (Bourdieu, 2012, p. 7)

RESUMO

POMPEIA, Raquel T. M. O., M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2023. **Violências contra mulher no contexto profissional de professoras: crenças e emoções.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

O contexto de ensino e aprendizagem é atravessado por diferentes fatores sociais que refletem os aspectos culturais e políticos da sociedade. Um desses fatores está relacionado à estrutura do poder patriarcal que produz diferentes formas de opressões, uma delas, é a violência contra a mulher que se dissemina em diferentes espaços, sociais, inclusive no escolar. No cenário nacional, houve um aumento do número de trabalhos dentro da Linguística Aplicada sobre questões de gênero (BARCELOS e ARAÚJO SILVA, 2020). Entretanto, esses estudos ainda não tratam diretamente da violência contra a mulher no contexto de ensino, sobretudo, interligada a crenças e emoções. Para tentar suprir essa lacuna, este trabalho tem por objetivo investigar se há violência contra mulheres e identificá-las no espaço profissional de professoras de línguas estrangeiras, bem como crenças e emoções a esse respeito. O referencial teórico baseia-se em estudos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2002; MOITA LOPES, 2006, 2009; MOITA, LOPES e FABRICIO, 2019) em diálogo com os estudos de gênero, (LOURO, 1997; 2009; SAFFIOTI, 2001; TELLES e MELO, 2002; BANDEIRA 2014, 2017; ALMEIDA, 2020, entre outros), crenças (BARCELOS, 2004, 2006, 2015; BARCELOS e KALAJA, 2011; KALAJA et al., 2016) e emoções (LUTZ, 1990; WINOGRAD, 2003; AHMED, 2004, 2010; BENESCH, 2012, 2016) com ênfase nas perspectivas feministas. Esta é uma pesquisa qualitativa, caracterizada como explicativa, exploratória e interpretativista. As participantes do estudo são, na primeira fase, 13, e na segunda, três, professoras de língua estrangeira atuantes em escolas públicas em uma cidade do interior de Minas Gerais. Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram questionário semiaberto, narrativa escrita e entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciam que há violência de gênero no contexto escolar dessas professoras, as quais ocorrem por meio de assédio sexual de modo verbal, não verbal e físico, bem como através de microviolências socialmente instituídas, como: piadas sexistas, *mansplaining* e *maninterrupting*. As crenças das docentes estão relacionadas à definição da violência de gênero, às suas causas e à sua configuração no contexto escolar, bem como às estratégias que elas

utilizam para lidar com essa violência. Já as emoções que as participantes sentiram envolveram (auto) culpa, humilhação, vergonha, medo e constrangimento. Essas emoções e crenças acabam por gerar silenciamento e sensação de impotência nas professoras. As implicações deste estudo apontam para a necessidade de se investigar mais profundamente a cultura de violência contra a mulher no espaço escolar, além de incluir esse tema em cursos de formação de professores (de línguas) e em instituições de ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Violência de gênero. Crenças. Emoções.

ABSTRACT

POMPEIA, Raquel T. M. O., M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2023. **Violences against women within female teachers' professional context: beliefs and emotions.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Teaching and learning contexts are crossed by different social factors that reflect society's cultural and political aspects. One of these factors is related to the patriarchal power structure that produces different forms of oppression, such as the culture of violence against women, which is disseminated in different social spaces, including school environment. In Brazil there has been an increase in the number of research studies within Applied Linguistics related to gender (ARAÚJO SILVA 2022). However, these studies do not discuss violence against women in teaching contexts interconnected to beliefs and emotions through critical theory lenses. To fill this gap, this paper aims to investigate whether there is gender violence towards female teachers at schools and identify them, as well as the beliefs and emotions related to these experiences. This analysis is based upon Critical Applied Linguistics studies (PENYCOOK 2002; MOITA LOPES 2006, 2009; MOITA LOPES E FABRICIO 2019) in dialogue with gender studies, (LOURO 1997; 2009; SAFFIOTI 2001; TELLES E MELO 2002; BANDEIRA 2014,2017; ALMEIDA 2020 among others), beliefs (BARCELOS 2004, 2006, 2015; BARCELOS AND KALAJA 2011; KALAJA *et al* 2016) and emotions within feminist perspectives (LUTZ 1990; WINOGRAD 2003; AHMED 2004,2010; BENESCH 2012, 2016). This is a qualitative study, characterized as descriptive, exploratory, and interpretivist. This investigation was carried out in the first phase with 13 participants who work at public schools in a small city from Minas Gerais, and three teachers in the second phase. Data was generated by an open-ended questionnaire, a written narrative, and semi-structured interviews. The results have suggested that gender violence is present at their school contexts, which occur through verbal, non-verbal and physical sexual harassment and socially instituted microviolences such as: sexist jokes, *mansplaining e maninterrupting*, revealing the misogynistic culture that guides social relations in these spaces. In addition, teachers' beliefs referred to the definition of gender violence, its causes, its configuration in the school context, as well as strategies they used to deal with this sort of violence. Teacher's emotions were (self) guilt, humiliation, shame, fear, and constraint. These emotions and beliefs resulted in female teachers'

silencing and sense of powerlessness. The implications of this study point out the need to investigate further the culture of violence against women in school environment, in addition to including this topic in (language) teacher education courses and teaching institutions.

Keywords: Teacher education. Gender violence. Beliefs. Emotions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo de Pesquisas sobre Violência de Gênero no Brasil.....	48
Quadro 2 - Tipos de violência de gênero baseadas na Lei Maria da Penha.....	50
Quadro 3 - Outras formas de violência.....	52
Quadro 4 - Momentos dos estudos de crenças	60
Quadro 5 - Definições de Crenças	62
Quadro 6 - Trabalhos que tratam de emoções pela abordagem crítica.....	77
Quadro 7 - Trabalhos em LA que tratam de emoções pela abordagem crítica.....	78
Quadro 8 - Perfil das participantes da primeira fase da pesquisa.....	86
Quadro 9 - Perfil das participantes da segunda etapa.....	88
Quadro 10 - Instrumentos de coleta de dados.....	89
Quadro 11 - Datas e duração das entrevistas	92
Quadro 12 - Códigos utilizados na transcrição da entrevista.....	93
Quadro 13 - Violências de gênero identificadas pelas professoras	96
Quadro 14 - Microviolências relatadas pelas professoras	105
Quadro 15 - Crenças das professoras em relação a violência de gênero	115
Quadro 16 - Definições das emoções encontradas nos resultados.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais.

BALLI - Beliefs about Language Learning Inventory

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

E – Entrevista.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada.

LAC – Linguística Aplicada Crítica.

LGBTQIAP+ - Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travestis/Transgêneros/Trans; Queer; Intersexo;Assexuais; Pansexuais.

N – Narrativa escrita.

PPG-Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras.

Q – Questionário

SciELO – Scientific Electronic Library Online.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	19
1.1.1 Objetivo geral	19
1.1.2 Objetivos específicos	19
1.2 Justificativa	19
1.3 Organização da dissertação	21
CAPÍTULO 2 - Revisão de Literatura	22
2.1 Linguística Aplicada Crítica	22
2.1.1 A modernidade fragmentada: um cenário em ebulição	22
2.1.2 Linguística Aplicada: gênero e violência de gênero no Brasil	27
2.1.3 A formação crítica de professores de línguas	28
2.2 Feminismo: Um movimento em metamorfose	31
2.2.1 Gênero: ferramenta analítica e política	36
2.3 Violência de gênero	38
2.3.1 Violência contra a mulher: considerações iniciais	39
2.3.2 A violência contra mulher no Brasil: contexto histórico	44
2.3.3 Dados da violência de gênero no Brasil	47
2.3.4 Definição e formas de violência de gênero	50
2.3.5 Pesquisas sobre violência contra a mulher no Brasil	57
2.4 Crenças a respeito da violência de gênero no contexto escolar de ensino de línguas	58
2.4.1 Breve panorama histórico	58
2.4.2 Crenças: abordagens e definições de um objeto nebuloso	59
2.4.3 Crenças: o momento presente	65
2.4.5 Crenças, poder e violência de gênero	66
2.5 Emoções	70
2.5.1 Contextualizando os estudos em emoções: do ostracismo à virada emocional	70
2.5.2 Emoções: Uma definição	72
2.5.3 Abordagem crítica nos estudos de emoções	72
2.5.3.2 A guinada crítica dos estudos de emoções no ensino e em diferentes áreas de conhecimento	73

SUMÁRIO

2.5.3.3	Pesquisas sobre emoções, gênero e ensino de línguas no Brasil na perspectiva crítica	76
CAPÍTULO 3 Metodologia		80
3.1	Natureza da pesquisa	80
3.2	Contexto da pesquisa	82
3.3	Perfil das participantes.....	83
3.4	Instrumentos utilizados para geração de dados.....	88
3.4.1	A primeira etapa da geração de dados.....	88
3.4.2	A segunda etapa da geração de dados.....	90
3.4.2.1	Narrativas escritas	90
3.4.2.2	Entrevistas semiestruturadas	91
3.5	Análise dos dados.....	93
CAPÍTULO 4 Resultados e discussão		96
4.1	Violência de gênero na escola	96
4.1.1	Assédio sexual ou importunação sexual	97
4.1.2	Microviolências e microagressões machistas em relação a professoras(construir uma definição com base nas características que o autor do conceito ofereceu + a definição de violência de gênero).....	104
4.1.2.1	Microviolência por causa da vestimenta da professora	106
4.1.2.2	Tratamento diferenciado entre professor e professora por conta do gênero	109
4.2	Crenças das professoras sobre violência de gênero.....	116
4.2.1	Definição de violência de gênero.....	118
4.2.3	Estratégias para lidar com violência de gênero na escola.....	121
4.2.4	Atitude da escola em relação à violência contra mulher.....	125
4.3	As emoções das professoras sobre violência de gênero.....	127
4.3.1	Culpa.....	128
4.3.2	Humilhação.....	132
4.3.3	Vergonha.....	134
4.3.4	Medo.....	136
4.3.5	Constrangimento.....	138
CAPÍTULO 5 Conclusão.....		142
5.1	Retomando as perguntas de pesquisa.....	142

5.1.1	Quais as violências de gênero experienciadas por professoras de Inglês em seus contextos escolares?.....	142
5.1.2	Quais são as crenças das professoras sobre esse tema?	144
5.1.3	Quais as emoções desencadeadas por essas violências?	145
5.2	Implicações	146
5.4	Algumas sugestões para pesquisas futuras	147
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
	ANEXOS	157
	APÊNDICES	160

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

De acordo com Saffioti (2004 p. 45), “a história de vida de cada pessoa encontra-se com fenômenos a ela exteriores, fenômeno denominado sincronicidade por Jung, e que permite afirmar: ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele”. Assim, a inspiração para esta pesquisa decorre, justamente, da minha própria trajetória profissional, somada às inúmeras histórias de agressões e de violências cotidianas que vivi e ouvi de minhas colegas de trabalho. A partir da escuta dessas vivências, percebi que muitas de nós compartilhamos desafios específicos que não correspondiam apenas aos desafios comuns à docência, e sim aos fatores estruturais intrincados nas sociedades que acabam infiltrados em nosso ambiente de trabalho. Um dos referidos fatores é o machismo que se apresentava na percepção sexualizada de nossos corpos e, também, em situações em que éramos constantemente testadas e questionadas intelectualmente e profissionalmente. Também eram frequentes as situações em que nos sentimos vigiadas em relação ao nosso comportamento e vestimentas, além das situações de silenciamento, coerção, assédio moral e, até mesmo, sexual. Em muitos casos, mesmo gerando sofrimento emocional, várias dessas ações passavam despercebidas pelas professoras, pois muitas possuem crenças de que essas ações são casos isolados e sem importância. Na verdade, poucas de nós tínhamos a crença de que se tratava de ações violentas. Essa falta de clareza em relação a essas agressões demonstram as raízes fortes da ideologia patriarcal em nosso país, que transforma a violência de gênero em lei, e não em problema social, por isso sua invisibilidade e permissividade nos meios sociais.

Para entender a densidade desse assunto, Telles e Mello (2002) frisam que a violência baseada em gênero é considerada a primeira forma de violência que aprendemos e, conseqüentemente, a partir dela surgem as demais. De acordo com Saffioti (2001) e Bandeira (2014), ela é um fenômeno oriundo de sociedades patriarcais que fomentam o fosso entre homens e mulheres. O desequilíbrio histórico entre os gêneros regulamentou o domínio do macho sob as coisas do mundo, inclusive sob os corpos lidos como inferiores: crianças, população LGBTQUIAP¹, as

¹ Sigla que se refere a Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travestis/Transgêneros/Trans; Queer; Intersexo; Assexuais; Pansexuais, + salienta as demais formas de vivenciar os gêneros e

preferencialmente às mulheres, sobretudo negras. (SAFFIOTI, 2001). Por ser uma violência sistematizada e pertinente, Telles e Mello (2002, p. 12) afirmam que ela passa a ser entendida como forma de “violação dos direitos humanos” e, então, se torna uma questão de Estado, de saúde e de segurança pública.

No Brasil, os dados sobre a violência contra a mulher ilustram a falta de comprometimento do Estado e da sociedade em combatê-la, e também materializam os traços misóginos e patriarcais do país, a começar pelos dados emitidos pela ONU (Organização das nações unidas 2015) em que o Brasil desponta como o 5º país que mais mata mulheres no mundo. Levantamentos recentes trazem estatísticas alarmantes: o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019) evidenciou que três mulheres são vítimas de feminicídio a cada 24 horas. O Antra (Associação Nacional de Travestis e Transexuais de 2021) mostrou que uma travesti ou uma mulher trans é assassinada a cada 48h. Por fim, o 16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022) choca ao revelar que 26 mulheres sofrem agressão física a cada 60 minutos e que a cada 10 minutos uma mulher ou menina é estuprada no país. No entanto, Cerqueira (2017) argumenta que esses dados são apenas a superfície do problema, pois a escalada para violências de alta magnitude depende de mecanismos inseridos nas práticas do dia a dia que legitimam “pequenas” violências, seja por meio de micromachismos, seja por meio de violências simbólicas, como mostram Bonino (2005), Bourdieu (2012) e Silva (2019). Essas ações cotidianas amenizam a gravidade do machismo e pavimentam pouco a pouco o caminho para crimes de maior letalidade ou para crimes que são visíveis aos olhos sociais, como as agressões físicas e fatais.

Partindo dessas colocações, se o machismo e a misoginia, que são combustíveis para sedimentar a violência contra mulheres, são fenômenos estruturantes da sociedade, isso significa que suas garras estão cravadas em todas as esferas sociais, inclusive nos ambientes profissionais. Por essa lente, no que diz respeito aos espaços de trabalho, Tiburi (2018) e Fraser (2019) mostram que o poder patriarcal molda as relações de trabalho conforme as normas de gênero que imperam nas relações sociais, o que essas autoras chamam de divisão sexual do trabalho. Essa divisão reflete e sustenta crenças sociais de que há profissões destinadas ao homem e outras à mulher, com respaldo em estereótipos de gênero.

Em um cenário que privilegia homens, principalmente brancos e heterossexuais, as profissões mais valorizadas e de destaque foram delegadas a eles, e as menosprezadas deixadas às mulheres, sendo que as mais “degradantes”, segundo Davis (2016), foram reservadas à mulher negra, em vista do passado escravagista e da ramificação do racismo. Não suficiente, os espaços de trabalho também herdaram os artifícios machistas para subjugar a mulher através de violências multiformes. Prova disso é a pesquisa realizada em 2020 pelo Instituto Patrícia Galvão junto à Locomotiva² que expõe que, de forma geral, 76% por cento de mulheres, de diferentes áreas profissionais, já sofreram algum tipo de violência dentro do espaço profissional apenas por serem mulheres. Os dados gerados apontam pelo menos 19 situações de violências, dentre elas o assédio sexual, moral (gritos, piadas em relação a seus hábitos pessoais ou modo de vida), discriminação quanto à sexualidade, julgamentos em relação às características físicas e disparidade salarial, dentre outros.

A pesquisa supracitada não especifica as violências que podem ser sofridas por mulheres professoras. Todavia, como explica Louro (2009), no que diz respeito à história da carreira docente no Brasil, essa profissão inicialmente era valorizada e desfrutava de prestígio social sob o domínio masculino dos jesuítas. No entanto, ainda conforme a mesma autora, a partir do século XIX, a visão social em relação a essa profissão sofre alterações em vista das mudanças sociais geradas pela industrialização do Brasil. Neste período as mulheres passaram a ocupar o mercado de trabalho, e como sugere Colling (2015), a docência foi uma das primeiras profissões que lhes foram permitidas. Deste modo, com o crescimento do número de mulheres em carreiras docentes, aos poucos, fundamentou-se a noção de que a docência era uma extensão da maternidade, ou seja, ligada aos atributos tradicionais de gênero: professoras maternas, cuidadoras, as que educam, são recatadas e de boa moral. A feminização ou generificação dessa profissão é um dos fatores que levam a sua desvalorização social. (DAMETTO e ESQUINSANI, 2015; SOUZA e SALUSTIANO, 2018). A feminização da docência se estende até os dias de hoje, haja vista que o Censo do Professor mostrou que as mulheres estão, em maioria, na Educação Infantil, representando 96,4% do corpo docente. No Ensino Fundamental, elas representam

² Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/76-das-brasileiras-ja-sofreram-violencia-e-assedi-o-no-trabalho/> acesso em agosto 2022.

88% e, no Ensino Médio, 57%. Em relação aos docentes de Língua Inglesa, dados gerados pelo British Council (2020) a respeito do ensino de inglês no Brasil³, indicam que 80% deles são majoritariamente mulheres e brancas (dados em relação ao ensino de Espanhol, de Francês e de outras línguas não foram encontrados). No caso da Língua Inglesa, podemos afirmar que é uma profissão gentrificada e, também, racializada.

Deste modo, se a docência e a própria profissão no ensino de línguas podem ser observadas em termos de gênero e de raça, isso reflete que elas são também influenciadas pelos valores sociais. A escola ou qualquer instituição social, de acordo com Moita Lopes (2006), não está inserida em um vácuo social, despida das influências históricas e políticas. Pelo contrário, elas também estão em sintonia com os movimentos da sociedade e ecoam sua visão de mundo, valores socialmente compartilhados, bem como hierarquias e desigualdades sociais. Saffioti (2004) ainda reforça esse argumento ao enfatizar que não escapamos das estruturas e dos valores ideológicos predominantes da sociedade. Dessa forma, no caso da docência e da escola não é diferente, pois também são atravessadas pelo domínio patriarcal.

Tendo essas reflexões como ponto de partida, há a necessidade de (re)pensar as instituições e de questionar as relações de poder ali embricadas, além de demolir crenças que a sociedade incorpora como corretas e “naturais”, mas que conservam e facilitam injustiças, como a violência contra as mulheres. Em relação a isso, Telles e Mello (2002) alertam que esse tipo de violência nada tem a ver com a natureza, argumento muitas vezes usado para justificá-las. Em virtude disso, Saffioti (2015) adverte que é, justamente, por conta da visão naturalista que essa violência se diferencia de outras; por isso a relevância em investigá-las atreladas às crenças. Por outro lado, Angelin e Martins (2017) e Engel (2017) frisam que mulheres que vivenciam violência por gênero tendem a ser culpabilizadas pela sociedade. Daí a importância de se investigar as emoções que as mulheres experienciam em relação às violências machistas.

Apesar de crenças e emoções serem temas recorrentes em pesquisa de Linguística Aplicada, trabalhos como os de Araújo Silva e Barcelos (2020) e Araújo Silva (2022) indicaram a escassez de estudos que investigam gêneros e

³ Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/tag/pesquisa-british-council/> acesso em abril de 2022.

sexualidades, relacionados a crenças e a emoções. Também não foram encontrados estudos que associam emoções, crenças e violência de gênero no ensino de línguas. Dito isto, a partir das reflexões apresentadas ao longo desta seção, junto à escassez de pesquisas que abordam essas temáticas, é que este trabalho se justifica e cujos objetivos descrevo a seguir.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender se, e como, as violências contra a mulher acontecem no ambiente profissional de professoras de línguas, além de investigar suas crenças sobre esse assunto, bem como as emoções desencadeadas por essas violências. Diferente do objetivo presente no resumo.

Este estudo buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as violências experienciadas por professoras de línguas em seus contextos escolares?
2. Quais as crenças das professoras sobre esse tema?
3. Quais as emoções das docentes sobre essas violências?

1.1.2 Objetivos específicos

Para o alcance do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar violências contra a mulher experienciadas por professoras de línguas em seu contexto escolar;
- b. Identificar as crenças dessas professoras a respeito desse tema;
- c. Identificar as emoções desencadeadas por essas violências.

1.2 Justificativa

Esta pesquisa se justifica por duas razões principais: primeiramente, não há pesquisas que interliguem a temática da violência de gênero ao ensino de línguas. Isso corrobora a constatação de Sene e Ferreira (2018) que sugerem que as pesquisas brasileiras em LA ainda carecem de estudos que perpassam por gênero, raça e outros marcadores sociais, sobretudo à luz da abordagem crítica. Vários trabalhos sob a perspectiva crítica surgiram em LA na última década (entre 2010 e

2020) (FERREIRA, 2012; FERREIRA e FERREIRA, 2013; FOGAÇA e JORDÃO, 2012; MARTINS, 2011; MOITA LOPES, 2010; MULLICO, 2020; RIBEIRO, 2010, SANTOS e MASTRELLA, 2016; SOARES, 2017, 2020; URZÊDA-FREITAS, 2012.).

Esses estudos têm por objetivo desvelar as questões de poder que contribuem para as diversas exclusões sociais, embasados por questões de gênero, de raça e de sexualidade. Embora eles tenham esse foco, nenhum deles trata especificamente de violências de gêneros em relação às professoras de línguas. Em uma profissão majoritariamente e historicamente feminina (LOURO, 1997; VIANNA, 2001), torna-se necessário que estudos pautados na violência de gênero sejam desenvolvidos, a fim de refletir sobre as questões sociais, bem como contribuir para os cursos de formação de professores e para a expansão da reflexão em torno da violência contra mulheres.

A segunda razão refere-se à escassez de trabalho em LA que interliguem gêneros, sexualidades e outros marcadores sociais aos estudos de crenças e de emoções, conforme apontado por Araújo Silva e Barcelos (2020), principalmente pela abordagem crítica. As pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2003, 2004, 2007, 2015; COELHO, 2006; SILVA, 2005, 2010) e de emoções (AHMED, 2012; ARAGÃO, 2007, 2011; ARAGÃO e BARCELOS, 2018; BARCELOS, 2013; SWAIN, 2013; SONG, 2018; RICHARDS, 2020) evidenciam que esses fenômenos são indissociáveis da vivência humana. As crenças estão engendradas nas relações sociais e fazem parte dos elementos que contribuem para a construção dos saberes e da visão de mundo dos sujeitos que são historicamente e politicamente posicionados. Neste sentido, é pertinente que os estudos de violência contra a mulher incorporem os estudos de crenças e de emoções para entender se/como esses fenômenos se interligam e quais são seus efeitos na vivência da mulher professora que sofre com essa modalidade de agressão.

Esperamos que os resultados possam contribuir e ampliar os debates de gênero nos cursos de formação de professores de línguas, na tentativa de: (a) promover a reflexão e letramento sobre a violência de gênero em relação à mulher nos espaços profissionais e (b) auxiliar na reestruturação de nossas práticas sociais e políticas para, ao menos, tentar reduzir a cultura de violência contra as mulheres, sejam elas de aspecto micro, seja de aspecto macro, em lugares privados ou públicos.

1.3 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro trata-se desta introdução, em que discorro sobre o tema, os objetivos e as justificativas para a realização do trabalho. No segundo capítulo, abordo as teorias que guiam este trabalho, discorro brevemente sobre a Linguística Aplicada Crítica, trato da formação de professores dentro desse prisma e, em seguida, trato dos temas: violência de gênero, crenças e emoções no ensino de línguas. No terceiro capítulo, descrevo os percursos metodológicos percorridos durante a construção desta dissertação. No quarto capítulo, apresento a discussão de resultados a partir da análise das categorias que emergiram dos dados. Finalmente, no quinto capítulo, retomo as perguntas de pesquisa com a finalidade de respondê-las, aponto algumas implicações deste trabalho para a LA/LAC e encerro sugerindo temas para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo de revisão de literatura apresenta o aporte teórico que serve de pilar para este estudo e está dividido em quatro seções. Na primeira seção, contextualizo esta pesquisa nos domínios da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), com ênfase na formação de professores. Na segunda seção, reflito sobre as questões que abarcam feminismos, gênero, violência de gênero e a correlação com espaços educacionais. Na terceira seção, discorro a respeito das pesquisas sobre crenças em Linguística Aplicada (doravante LA). Por último, na quarta seção, discorro sobre emoções e ensino de línguas, orientados pela corrente crítica e feminista.

2.1 Linguística Aplicada Crítica

Esta subseção tem como objetivo contextualizar este estudo no campo da LAC em aproximação com a formação de professores de línguas. Na primeira parte, abordo o contexto histórico que impulsionou essa abordagem. Na segunda, discorro sobre as suas definições, as intenções e os interesses temáticos. Na terceira parte, localizo as pesquisas em LAC a respeito do gênero social e da violência de gênero. Por último, discuto brevemente sobre a formação de professores de línguas dentro da abordagem feminista e crítica.

2.1.1 A modernidade fragmentada: um cenário em ebulição

De acordo com Giddens (1999, p. 9), por muito tempo, a cultura ocidental foi moldada pelos ideais iluministas, pela rejeição dos dogmas religiosos e pelo apreço à razão. Segundo o teórico, um dos postulados herdados pelo iluminismo era o entendimento de que somente por meio da razão e da objetividade alcançaríamos o conhecimento universal e verdadeiro sobre o mundo e, então, poderíamos “entender a nós mesmos e moldar a história” conforme as necessidades humanas. Nesse mesmo cenário, a ciência, a comunicação e a tecnologia avançavam a passos largos e esses progressos davam suporte à ilusão de que o homem podia ter controle da história, do presente e do futuro. Todavia, como mostra Giddens (1999, p. 15), com os adventos da globalização, esse sistema de valores e de crenças cultivados pela modernidade entra em colapso, o clima de certezas e tranquilidade acerca do futuro desmorona, as concepções do mundo e dos conhecimentos produzidos até ali são

desafiados. Abrem-se as portas para um mundo imprevisível e em “descontrole, um mundo virado do avesso”, um mundo agora globalizado (GIDDENS, 1999, p. 27).

No que concerne à concepção sobre a globalização, Giddens (1999, p. 11) afirma que definir o fenômeno não é simples, pois ela se instaura como “uma nova ordem global”, uma teia de processos complexos, podendo ser entendida como: “política, cultural, tecnológica “incerta, mas também “revolucionária”. Fabrício (2006, p. 25), por sua vez, aponta que a globalização se emoldura como “um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas”. Trata-se, assim, de uma nova era. Todo esse desenvolvimento, no entanto, conforme mostra Santos (2002), não é para todos, pois essa conjuntura escancarava consequências graves, como crises ecológicas, climáticas e democráticas, assim como a marginalização de países periféricos e a desigualdade social.

Pensando nas consequências originadas por essa nova era, Bauman (2002) batiza esse período, que se intensifica a partir da década de 60, como modernidade “líquida”. O autor elege a metáfora da liquidez para expressar os aspectos voláteis e frágeis que nascem dessa transição histórica e que alteram a ordem social e as relações humanas de forma abrupta. Segundo a leitura de Bauman (2002, p. 49), o espírito da modernidade “líquida” se configura na “instantaneidade”, da não duração, do descarte, dos perigos gerados pela falta de durabilidade, da substituição do longo prazo para o curto prazo. Isso se reflete dentro das relações precárias de trabalho, na efemeridade das relações sociais afetivas, na individualização dos sujeitos, na diminuição do engajamento coletivo nas esferas públicas, na despolitização, na visão da vida como um produto “útil”, na descentralização do poder (mas em sua ramificação) e na ruptura da percepção espaço e tempo. Há a sensação de um mundo sem fronteiras e essa nova ordem se cristaliza no seio da vida cotidiana em todos os aspectos.

A nova ordem global também repercutiu nos domínios das ciências. Os estudos pós-estruturalistas ganharam destaque no cenário intelectual influenciando a nova maneira de enxergar os movimentos da sociedade. Era necessário entender as rápidas mudanças do mundo. Se antes a produção científica era orientada majoritariamente pela corrente positivista e estruturalista, agora essa visão é

colocada em xeque, em virtude de sua incompatibilidade com as premissas dos novos tempos. Hall (2014, p. 36) acentua que esses novos ventos de mudanças que atingiram a metade do século XX iriam “fragmentar a paisagem cultural, científica, social e identitária”. Conforme aponta Moita Lopes (2006), disciplinas como história, antropologia, sociologia, linguística, dentre outras, passaram a dedicar seus estudos à contestação do *status quo* das instituições de poder e dos valores hegemônicos, pautados nas ideologias neoliberais e, também, na nova forma de operação do capitalismo, como mostram os trabalhos localizados dentro dos estudos linguísticos de Fairclough (1999), Pennycook (1990) e (2002), Moita Lopes (2010) e Kumaravadivelu (2006), entre outros.

Como menciona Hall (2014), as rupturas com antigos paradigmas, dentro do campo das humanidades, abriram espaço para novas concepções acerca da realidade, dos sujeitos, das construções históricas e, também, para a contestação dos fundamentos tidos como universais e imutáveis em torno dos modos de ser e viver. Um dos autores que fomentaram essa nova onda de pensamento advém dos estudos culturais, como o próprio Hall (1990,2002), dos estudos feministas de hooks (1984), Davis (1989), Butler (1990) e Scott (1995), dos estudos pós-coloniais de Fanon (1959, 1964) e, por fim, da genealogia de Foucault (1978,1980). É a partir desse cenário, desnordeado e incerto, com a influência dos autores supracitados, que a LAC começa a se solidificar, como veremos adiante.

Os estudos linguísticos, como vimos acima, do mesmo modo foram contagiados pela virada crítica, no final do século XX, a exemplo da análise de discurso crítica (doravante ADC), encabeçada pelos estudos de Norman Fairclough (1990, 1999) e, também, a LAC impulsionada pelas considerações de Alastair Pennycook (2002). Aqui, me detenho a falar com mais detalhes da corrente teórica que orienta essa pesquisa, a LAC.

A emergência dos estudos de Pennycook (1990, 2002) sinalizam para a importância de uma LA banhada pelas teorias críticas e comprometidas com a responsabilidade social em suas produções. O autor também clama que a disciplina deveria se libertar das antigas tradições de pesquisa, a fim de quebrar barreiras epistemológicas, se associando a outras ciências sociais de forma interdisciplinar (PENNYCOOK, 1990; MOITA LOPES, 2006; SCHMITZ, 2006). Da mesma maneira, Moita Lopes (2006) propõe uma LA “mestiça” que possa beber de diferentes fontes acadêmicas para analisar as complexidades que permeiam múltiplos contextos,

renunciando aos purismos acadêmicos. Ainda conforme Moita Lopes (2006), havia urgência em repensar o fazer científico e desconstruir “verdades sólidas”, que inscrevem os estudos linguísticos no campo da neutralidade ou “descorporalidade”, como se ela estivesse desconectada de questões ideológicas e políticas e da vida social.

Entretanto, Pennycook (2002) salienta que a ascensão da LAC e as suas novas propostas geraram burburinhos nos domínios da LA. Conforme o mesmo autor, a forte tradição dessa disciplina, impactada pelos estudos estruturalistas de Saussure (referência), gerava desconfianças nos linguistas em relação às propostas da LAC. Os críticos da corrente crítica argumentavam que era possível observar a linguagem pela ótica da objetividade e do distanciamento, sem a necessidade de tecer um posicionamento político. Porém, em consonância com Foucault (1999) e Pennycook (2002), acredito que a ideia do conhecimento objetivo e puro é uma mera ilusão fabricada pelas crenças humanas por influências iluministas. Com base nos escritores pós-estruturalistas, penso que não existe saber, verdade, pensamento, visões sobre o mundo e produções humanas no geral que não estejam imbuídas em questões ideológicas, culturais e históricas. Dessa forma, nossas concepções acerca do real são frágeis, refutáveis e cambiáveis (FOUCAULT, 1999).

Pennycook (2002) sublinha que o fazer crítico em LA não tem a pretensão de produzir verdades absolutas sobre o mundo. Não se trata de um domínio “ortodoxo”, e sim de um domínio “antidogmático” e fluido. Ademais, para Pennycook (2002, p. 36), a LAC pode ser interpretada como plural: “mutável, dinâmica, interdisciplinar, uma forma de autodisciplina, conhecimento transgressivo”, pois visa quebrar regras postuladas pela forma tradicional de fazer ciência e de significar o mundo. O autor também enfatiza que o núcleo do pensamento que constrói a LAC gira em torno do “fazer problematizador” e “reflexivo” (PENNYCOOK, 2002, p.43). Problematizador, porque contesta as orientações tidas como “naturais”, “estáveis” e “inatas”, e porque justificam as desigualdades humanas (PENNYCOOK, 2002, p. 26); reflexiva, no sentido de autocrítica, cuidadosa e “sensível” com suas terminologias, visto que elas não devem, de forma alguma, gerar prejuízos às comunidades já marginalizadas nos meios sociais” (PENNYCOOK, 2002, p. 36).

Outra premissa da LAC, segundo Pennycook (2002), como indica o próprio nome da abordagem, é que ela é crítica. Segundo o autor, “o crítico aqui, significa tornar central as questões que perpassam pelas desigualdades e ter

comprometimento com as transformações sociais” (PENNYCOOK, 2002, p. 22). É política, mas não necessariamente gira em torno da política formal partidária ou de governo, e sim por se atentar às artimanhas do poder nas organizações sociais. (PENNYCOOK, 2002, p. 43). Além disso, no que tange às questões éticas, a LAC tem como dever pautar-se na empatia e na alteridade com o outro, buscando contribuir para a abolição de problemas da sociedade que provocam o sofrimento humano.

As temáticas de interesse da LAC são tão plurais quanto a definição da própria disciplina. Tendo como base o trabalho de Pennycook (2002), a LAC parte do pressuposto de que a linguagem não é um fenômeno utilizado para a mera comunicação, e sim uma forma de prática social. Assim, está envolta de discursos ideológicos e possui um “papel importante em construir e manter relações de poder” (PENNYCOOK, 2002, p.44). Nessa lógica, em concordância com os teóricos da ADC, a linguagem também é uma questão política. Os discursos que atuam na linguagem adquirem caráter ideológico à medida que sustentam as relações de poder que geram e contribuem para determinadas relações assimétricas de dominação (FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH E MELO, 2012). Sendo assim, podemos afirmar que é de interesse da LAC desafiar as ideologias, relações de poder perversas e, também, o “capitalismo global, colonialismo, exploração humana, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, sala de aula, traduções, conversas, aquisição de segunda língua, mídias e textos” (PENNYCOOK, 2002, p. 23). Assim, todos esses elementos se constroem e se legitimam pela linguagem.

Este trabalho se desenvolve a partir dos preceitos formulados pela LAC, com o objetivo de pensar o ensino de línguas e os espaços profissionais pela lupa de gênero, a fim de observar esses fenômenos sociais que, mesmo de forma silenciosa, podem circular nesses espaços. Crenças e emoções também estão engendradas em aspectos sociais e políticos e por isso, podem auxiliar na compreensão de questões que permeiam o gênero. Quando discuto crenças, parto dos estudos de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas dentro da LA (BARCELOS, 2003, 2004, 2007, 2015; COELHO, 2006; SILVA, 2005, 2010). Esses estudos reforçam a importância de investigar crenças, tanto de alunos quanto de professores, visto que elas exercem influência na maneira pela qual significamos, construímos e agimos em relação à realidade. Por esse prisma, as crenças são entendidas como sociais, culturais e podem estar imbuídas pelo poder patriarcal.

Em relação aos estudos de emoções, parto dos apontamentos de Swain (2013) que descreve a docência como uma profissão mergulhada em emoções complexas, em vista de sua natureza social em contextos mutáveis e imprevisíveis. Os estudos de Aragão (2007, 2011), Coelho (2010), Swain (2013), Barcelos (2013), Ahmed (2012), Song (2018), Aragão e Barcelos (2018) e Richards (2020) também enfatizam que as emoções, assim como as crenças, exercem um papel significativo na vida dos sujeitos. Outra característica de emoções importantes para este trabalho são suas nuances políticas, como mostram Ahmed (2004) e Benesch (2012). Conforme essas autoras, as emoções são fenômenos relacionados ao poder podem contribuir ou não para a manutenção de desigualdades.

Como a temática desta pesquisa é claramente de cunho social e político, me filio ao construto teórico da Linguística Aplicada Crítica, em vista de seu comprometimento ético em contribuir para a redução das desigualdades sociais por meio de suas pesquisas (FABRICIO 2006; MOITA LOPES, 2006, 2009;). Tendo isso em vista, nos estudos de violência contra mulher, Saffioti (2004) também frisa que trabalhar com esse tema já é, por si só, um compromisso político e ideológico.

2.1.2 Linguística Aplicada: gênero e violência de gênero no Brasil

Uma leitura breve dos periódicos de maior destaque da LA no Brasil⁴ revela que nos últimos 10 anos, as perspectivas críticas, feministas e decoloniais, embasadas pela LAC estão em crescente expansão. Nota-se o esforço dos linguistas aplicados em tornar expostos os problemas graves da sociedade que seguem presentes no dia a dia, como demonstram pesquisas recentes (FERREIRA, 2012; URZEDA-FREITAS, 2012; MOITA LOPES, 2010; RIBEIRO, 2010; MARTINS, 2011; FOGAÇA E JORDÃO, 2012; FERREIRA E FERREIRA, 2013; SANTOS E MASTRELLA, 2016; SOARES, 2017; SOARES, 2020; MULLICO, 2020).

Os trabalhos supracitados sugerem a preocupação da LAC em produzir conhecimento científico com foco em identidades sociais, gêneros, sexualidade, raça, etnia, classe e temáticas relativas ao poder excludente. Esses estudos se debruçam sobre variados temas, tais como: análise de contextos, de aulas, de mídia,

⁴ O critério utilizado para a seleção dessas revistas se baseou na avaliação do capes Qualis de cada periódico. Apenas revistas classificadas com qualis A1, A2 e B1 foram utilizadas para esse levantamento

de materiais didáticos e a vivências de professores e alunos. As análises são geradas a partir de diferentes teorias, pois se pautam na transdisciplinaridade. Em um breve resumo, essas investigações indicam a necessidade de questionar as mazelas sociais geradas por raízes embutidas na cultura brasileira como o colonialismo, o racismo, o machismo, a heteronormatividade, o elitismo, dentre outras. Assim, esses pesquisadores apontam para a necessidade de um ensino problematizador e crítico, visando repensar os valores inscritos através da linguagem, dentro de uma perspectiva emancipatória.

Apesar das pesquisas levarem em consideração os apagamentos, as representações e as exclusões identitárias para o ensino, não foram encontrados trabalhos específicos em LAC com foco direto na violência de gênero sofrida por mulheres no ambiente de ensino. Porém, como apontam Almeida (1995) e Louro (1997), os espaços se constituem por meio do olhar patriarcal em diferentes níveis. Dessa forma, cabe perguntar: como eles se refletem no ambiente profissional de professoras? Concordando com Leffa (2001, p. 3), penso que “A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora.” Esse é um contexto imerso pelos fenômenos sociais e habitado por diferentes sujeitos, marcados por vivências múltiplas.

2.1.3 A formação crítica de professores de línguas

(...) a inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (Freire, 1997)

Baseado em Freeman (1992), Mattos (2017) elucida que a formação docente sempre esteve em constante mobilidade, pois mudam-se as concepções, os interesses e as orientações ideológicas conforme os diferentes contextos históricos e as necessidades de uma determinada época. Sendo assim, como já tratado neste capítulo, como qualquer tema que se insere na sociedade, o pensamento em torno da educação docente também se banha nos valores hegemônicos que refletem as intenções do poder vigente. Santana, Cardoso e Silva (2019, p. 13) alertam que, atualmente, o jogo social é ditado pelas ideologias neoliberais. Assim, até mesmo “as políticas educacionais são projetadas segundo as exigências do mercado”. Há,

ainda, segundo Silva (2011, p. 11), um forte resquício das correntes positivistas ao redor do fazer docente. Essa concepção racionalista, segundo a autora, interfere na estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, dando suporte a uma formação “racional tecnicista”, termo cunhado por Schon (2000). Duarte (2011) enfatiza que essa tendência passa a construir a profissão com base no valor utilitarista e pragmático, que tem como núcleo a eficiência e as habilidades do professor, restringindo-se a execuções metodológicas.

A partir dos anos 80, como mostra Silva (2011), diferentes vertentes de pensamento surgiram em oposição a esse modelo tecnicista, como o caso da corrente reflexiva, liderada por Schon (1980), que reivindicava uma formação mais consciente dos professores tanto em aspectos práticos quanto teóricos. Em LA, conforme Coura e Mattos (2021), a partir dos anos 90, tivemos diferentes “viradas” que fomentaram diversas discussões sobre a formação de professores de línguas, como a virada emocional ou afetiva, a virada comunicativa e a virada decolonial. Diversos autores, partindo de agendas distintas, trataram da educação docente para além dos “tecnicismos” (BARBOSA; BEDRAN, 2017; BARCELOS 2004, 2007, 2018; CELANI, 2003, 2008; KUMARAVADIVELU, 2003; MORAES BEZERRA, 2014). Contudo, por questões de espaço e tempo, nesta breve seção, me aterei à “virada crítica”, originada nos anos 90, por meio dos estudos de Pennycook, pois os temas se ligam diretamente às posições ideológicas deste estudo.

Apesar dos mais de 30 anos da ascensão da abordagem crítica, de acordo com Silva (2011), há pouca literatura sobre a formação de professores associada a essa abordagem. Ainda assim, no Brasil, encontramos os trabalhos de Leffa (2001), Pessoa (2004), Ferreira (2008; 2012; 2015), Pessoa e Urzedo-Freitas (2013). Em 2017, Pessoa; Silvestre e Monte Mor publicaram uma coletânea de trabalhos, produzidos por 22 professores universitários em relação à formação crítica de professores. As concepções desses autores navegam em torno das premissas da corrente crítica, tais como: (a) as relações sociais imbricadas em relações de poder, que produzem relações assimétricas na sociedade; (b) linguagem como prática social, que corrobora a manutenção desses sistemas desiguais; (c) ideologias discursivas circunscritas nas línguas; e (d) criticidade como prática reflexiva, questionadora e política.

Pennycook (2002) postula que não é objetivo da abordagem crítica tecer concepções tidas como absolutas. Dessa maneira, para Mattos (2017, p. 34), a

formação crítica de professores não deve ser “prescritiva”, engessada ou fixa, pois a criticidade na formação docente significa o ato contínuo de reflexão, por isso é flexível e mutável. Já Duboc (2017) e Sabota (2017) concordam que a formação crítica de professores não tem objetivos técnicos e metodológicos, mas trata-se de uma noção ética e de uma nova perspectiva em torno do fazer docente, no complexo século XXI. Para essa corrente, além do saber como ensinar línguas, é essencial pensar as complexidades sociais e reconhecer que nossos valores e crenças são abraçadas pelas ideologias hegemônicas da sociedade., espaço em que circulam os contextos do ensino de línguas e contribuem para a assimétrica relação de poder nos meios sociais.

No bojo da criticidade, Oliveira (2014, p. 14) salienta a importância de aspectos sociais no trabalho docente, pois “vivemos em uma sociedade composta de indivíduos heterogêneos, contraditórios, híbridos, imersos nas condições capitalistas neoliberais balizadas pela globalização e era tecnológica” que contribuem para o reforço das desigualdades. Neste sentido, a concepção crítica na formação de professores destaca a dimensão política da profissão docente, ressaltando aspectos internos e externos à profissão. Para Rocha (2017), é importante que os docentes entendam o contexto em que estão trabalhando, as políticas e os documentos que geram os contextos educacionais e, também, que eles se reconheçam como classe ou parte de um grupo. Por esse viés, Pereira (2017) afirma que a formação crítica de professores de línguas engloba a tomada de consciência dos professores em relação ao objeto que ensinam, isto é, pensar o contexto ideológico e político das línguas estrangeiras. O pensamento desse autor corrobora as palavras de Rajagopalan (2005, p 140):

O avanço da língua inglesa não ocorreu simplesmente porque o mundo globalizado precisava de uma língua qualquer para facilitar a comunicação de ideias entre os mais diferentes povos do planeta. A língua inglesa está na situação em que se encontra hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar do poder hegemônico no mundo pós Segunda Grande Guerra (RAJAGOPALAN, 2005, p. 146).

Isto exposto, creio ser importante pensar nas línguas dentro da esfera do poder e da hegemonia cultural que dita regras e perpetua valores sociais que estão a serviço das estruturas dominantes. Também acredito que o ensino de línguas não pode estar dissociado das questões históricas, até porque tais questões estão

presentes nas línguas e caminham com elas nos processos de significação da realidade. Nessa mesma linha de pensamento, Pereira (2017, p. 54) afirma:

É impossível e indesejável que a formação crítica de professoras e professores de língua inglesa não leve em conta todo esse contexto de dominação e poder no qual essa língua hegemônica se insere. Entretanto, é preciso, também, ter consciência de que, por meio dessa língua, discursos de oposição e resistência a sistemas injustos e baseados em desigualdade podem ser formulados e disseminados. (PEREIRA, 2017, p. 54)

Para Rajagopalan (2005) e Pereira (2017), é indispensável formar professores que, além de conhecerem metodologias de ensino e elementos estruturais da língua, também tenham noções acerca das dimensões sociais da linguagem. Conforme Pessoa e Botelli (2017), “precisamos ter clara noção dos interesses a que queremos servir” (p.33). Em sintonia com a formação crítica de professores, a reflexão docente deve visar ao empoderamento desses sujeitos através da conscientização política em torno da profissão, da educação e dos alunos.

Ademais, Duboc (2017) acrescenta que a formação crítica de professores deve se pautar no letramento crítico e na alteridade com o outro. Neste sentido, destaco os estudos de Ferreira (2008; 2012; 2017), os quais expõem o racismo presente nos contextos de ensino de línguas. A autora reivindica uma formação de professores de línguas que não se omita em relação ao racismo e que promova, em seus currículos, o letramento racial crítico, dentro da perspectiva feminista e antirracista. Conforme Ferreira (2017), não faz sentido o ensino de línguas que não leve em consideração as identidades de sexualidade, classe e gênero, haja vista que elas habitam os contextos de ensino. Para ela, a formação crítica deve ser sensível às questões dos alunos.

Partindo dessa discussão, os currículos de formação de professores devem levar em conta as noções de criticidade no sentido político em direção às transformações sociais. É importante que os professores de línguas apreendam o caráter político da profissão. Assim, partindo dessa breve discussão, inicio, na próxima seção, as considerações relativas ao feminismo, ao gênero, à docência e à violência de gênero, temas essenciais para esta pesquisa.

2.2 Feminismo: movimento em metamorfose

Nesta seção, busco contextualizar este estudo dentro do escopo feminista.

Primeiro, discorro, de forma geral, a respeito dos movimentos feministas. Em seguida, discuto o conceito de gênero e o seu uso como categoria de análise científica. Depois, volto ao tema central desta investigação e abordo a violência de gênero e as suas implicações sociais.

Para Pinto (2010), não é fácil definir feminismo, pois não se trata de um movimento homogêneo, linear ou fixo, e sim de uma luta política complexa, encabeçada por diferentes mulheres ao redor do globo e que possui várias frentes de lutas. Ao longo da história, esse campo social pode ser observado como transitório, multifacetado, contestador, contraditório, polêmico e potente, ou seja, é um importante motor de mudanças sociais. Como adverte Coelho (2016, p. 4), o feminismo deve ser “vislumbrado em suas continuidades e descontinuidades”. Dito isso, não tenho a pretensão de resumir a rica trajetória do feminismo em uma pequena seção de dissertação. Aqui, me ateno a abordá-lo de forma geral, sem perder de vista sua pluralidade.

Em concordância com Perez e Ricoldi (2019), farei uso das metáforas das ondas para discorrer sobre o feminismo. Para esses autores “o uso da ideia de ondas serve para organizar a realidade, apontando tendências do movimento feminista, mas não deve ser limitadora da sua análise” (p. 2). Assim, emprego essa metáfora no sentido de movimentação. Por motivos de organização, não é meu intuito caracterizá-la como efêmera e “acabada”, nem tenho a ambição de traduzi-las dentro da falsa ideia de linearidades e de coerências históricas.

A primeira onda feminista vem amparada pelo movimento das correntes filosóficas iluministas oriundas do século XVIII e da revolução francesa (PEREZ e RICOLDI, 2019) que, segundo Alves e Pitanguy (1986), se desenrolou com a participação ativa de muitas mulheres.

Apesar da sua participação nas lutas políticas e nos processos históricos, é apenas no fim do século XIX e no início do século XX que suas lutas ganham notoriedade perante a sociedade. Os primeiros atos devidamente documentados se referem ao movimento das sufragistas inglesas, inserido na “primeira onda” do feminismo (LOURO, 1997; FREITAS, 2020; RAMOS, CARMO E SILVA, 2021). Louro (1997) explica que a mobilização sufragista inspirou outros levantes ao redor do mundo, sendo o eixo principal da luta a contestação dos papéis de gênero, a reivindicação pela cidadania plena por meio do voto, a liberdade em relação à escolha e exercício de determinadas profissões e a garantia ao acesso à educação

para mulheres. No Brasil, na visão de Pinto (2010), o movimento seguiu as mesmas premissas da luta das mulheres europeias. Aqui, a luta foi liderada pela bióloga Bertha Lutz e outras mulheres da elite intelectual. A mobilização brasileira se iniciou em torno de 1910, porém Pinto (2010) afirma que o voto feminino só passou a valer com a constituinte de 1934 no governo Vargas.

Embora seja inegável a importância das lutas da primeira onda feminista, ela não é isenta de críticas. A primeira refere-se à assimetria em relação às vivências da mulher. Segundo Louro (1997), as conquistas da época não contemplavam ou se aplicavam da mesma maneira para todas as mulheres, em diferentes países e contextos, pois tinham como agenda política os interesses de mulheres brancas, com acesso à educação superior, heterossexuais e de classes avantajadas. A segunda se centra no fato de que as sufragistas tinham fortes tendências liberais embebidas de conservadorismo (PINTO, 2010). A terceira, conforme mostra Davis (2016), diz respeito ao apagamento histórico do protagonismo de mulheres negras, pobres e operárias no cenário de lutas e de suas necessidades. Como ressalta Silva (2019, p. 11), enquanto a mulher branca buscava legitimamente maior participação ativa na sociedade, a mulher negra ainda reivindicava o reconhecimento básico de sua humanidade, já que no período da escravidão eram institucionalmente tidas como “coisas” ou mercadorias.

A segunda onda, de acordo com Louro (1997), floresce à luz da forte ebulição política e cultural, em voga na cena estadunidense e parisiense na década de 60. O pano de fundo para esse momento são os avanços da globalização, as consequências da Guerra Fria, a luta pelos direitos civis de minorias, os movimentos contracultura e Colonialismo e as lutas estudantis. O clima era de rebeldia e insatisfação geral em torno dos valores capitalistas-ocidentais. É nesse período de contestações que Beauvoir (1959) cunhou a famosa frase “não se nasce mulher, torna-se mulher”. A frase é uma provocação filosófica revolucionária, já que coloca o gênero em perspectiva histórica e, também, subverte a ordem discursiva do determinismo biológico que ditava noções essencialistas e limitadas em relação ao ser mulher (ALVES e PITANGUY, 1986; LOURO, 1997).

Fraser (2019, p. 32), ao falar da segunda onda, destaca as contribuições intelectuais de “feministas-socialistas, feministas negras, feministas anti-imperialistas”, visto que elas implementam a noção de que toda “subordinação das mulheres era sistêmica, fundamentada em estruturas profundas da sociedade”. À

vista disso, elas constroem “uma visão tridimensional” para pensar as relações de gênero, pois ele está imbricado em questões “econômicas, políticas e culturais”. De acordo com Meyer (2004, p. 14), na segunda onda houve maior preocupação feminista em produzir academicamente, invertendo as lógicas estruturais de pesquisas, isto é, levando para as investigações temas antes considerados de ordem privada: “vinculadas ao cotidiano, à família, à sexualidade e ao trabalho doméstico, dentre outras”. No Brasil, segundo Pinto (2010), o clima era efervescente em termos de arte e cultura. No entanto, pairavam pelos ares os ventos sombrios do golpe militar de 1964. Costa (1994, p. 14) ressalta que, nesse período, os movimentos das mulheres brasileiras enfrentaram bravamente as opressões de “autoritarismo patriarcal” advindas das esferas familiares, profissionais e, também, estatais.

A terceira onda feminista, segundo Silva (2019), se inicia na década de 80 e tem seu auge na década de 90. Em linhas gerais, o contexto global se desmembrava em diferentes eventos históricos. Por um lado, vários países da América Latina derrubavam os governos autoritários rumo à democracia; por outro, o fim da Guerra Fria com a queda do mundo de Berlim e, no meio de tudo, a forte ascensão neoliberal (SILVA, 2019). No cenário das discussões feministas, Louro (1997) comenta que a intensificação dos debates em torno das sexualidades, a intensificação do movimento negro, de minorias étnicas e da população LGBTQUIAP+ delineiam novas formas de pensar gêneros, raça, etnias, sexualidades e desigualdade de classe. Ademais, segundo Silva (2019), há o fortalecimento da teoria *queer*, a formação do feminismo racial e postulações teóricas essenciais oriundas do feminismo negro e dos correntes pós estruturalistas, como Davis (1981) e Butler (1990). Abre-se, logo, espaço para uma era ideologicamente diversa.

No Brasil, Pinto (2010) explica que o movimento feminista brasileiro volta a florescer de forma heterogênea com a redemocratização nacional. Costa (2005) descreve que as movimentações feministas partiam de diferentes estratos sociais, tais como de operárias, de mulheres pobres, de classe média e, também, de mulheres negras orientadas pelas contribuições do feminismo negro. Conforme Pinto (2010), esse momento é marcado pela intensa luta pelos direitos das mulheres, principalmente no que tange ao enfrentamento da violência de gênero, tema que tratarei com mais detalhes na seção sobre violência de gênero.

A quarta onda feminista, conforme Silva (2019) e Perez e Ricoli (2018), nasce em torno dos avanços tecnológicos por meio da internet e pelo crescente uso de mídias sociais para articulações sociais e políticas. Silva (2019) mostra que essa onda, também denominada ciberfeminismo, emerge em meio à popularização da discussão da cultura do estupro, do feminicídio e dos altos números de violência contra a mulher no Brasil e em outros países da América Latina. Perez e Ricoli (2018) realçam as novas formas de mobilização social por intermédio de *hashtags* que denunciam a misoginia na sociedade. Um exemplo é o potente movimento global do “#MeToo”⁵ que implodiu o machismo estrutural em Hollywood. No Brasil surgiu o movimento #MeuPrimeiroAssédio⁶ e #MeuAmigoSecreto⁷, em que mulheres de todas as idades relatavam as experiências que tiveram com o assédio sexual, dentre outros abusos. (SILVA, 2019). Outro marco da articulação feminista da era digital, segundo Martinez (2021), foi a convocação da “Marcha das Vadias”⁸, em 2011, que teve início no Canadá e se alastrou para outros países, a qual foi motivada pelo fim da cultura do estupro e da culpabilização de vítimas.

Em torno das temáticas, Silva (2019) afirma que, além da violência contra as mulheres (cultura de estupro, violência em transportes públicos), houve um crescimento de discussões sobre a gordofobia, o padrão de beleza e as representações machistas nas culturas, na arte e nas mídias. Também se ampliou a discussão sobre o racismo, as vivências LGBTQIAP+, o feminismo indígena e os questionamentos sobre lugar de fala, dentre outros. Silva (2019) enfatiza, ainda, os aspectos heterogêneos dessa nova onda, entrelaçada às diferentes vertentes feministas. Apesar das características expostas, Silva (2019) mostra que é muito difícil tecer análises e fazer previsões acerca desse contexto, visto que ainda estamos vivenciando seus desdobramentos. Dessa maneira, em seguida, trato do

⁵ Movimento encabeçado pela atriz Tarana Burke nas redes sociais que ganhou força pública, pela participação de diferentes atrizes que expuseram situações de assédio sexual em Hollywood. O movimento ficou conhecido pela exposição dos abusos e prisão do produtor de cinema Harvey Weinstein que, até aquele momento, era uma das figuras mais influentes de Hollywood.

⁶ Movimento que ganhou notoriedade no Brasil em 2015 que encorajou mulheres de diferentes idades a expor abusos que sofreram antes mesmo da adolescência. (Silva 2019)

⁷ Movimento que se popularizou em 2015 em que mulheres usavam a hashtag para relatar por meio de indiretas a identidade de seus abusadores. Esses relatos expuseram os machismos cotidianos que atravessam a vivência de mulheres. (Silva 2019)

⁸ Protestos originados em 2011 no Canadá que viralizaram mundo afora. “A manifestação foi uma reação a um pronunciamento de um policial que, quando questionado sobre a expressiva incidência da prática de abuso sexual contra mulheres dentro da Universidade de Toronto, respondeu publicamente que os abusos deixariam de acontecer quando as mulheres deixassem de se vestir como sluts (“vadias” em inglês).” (Dutra e García, 2015 p. 158-159)

gênero social como categoria de análise científica, conceito que se desenvolveu a partir da segunda onda feminista e se modificou ao longo do tempo e, atualmente, ainda é relevante para a compreensão das relações sociais.

2.2.1 Gênero: ferramenta analítica e política

“Tanto na ciência quanto na nossa cultura, a masculinidade é identificada com o lado da cultura e a feminilidade com o da natureza em todas essas dicotomias. Em cada caso, a natureza é percebida como poderosa ameaça, que se erguerá e absorverá a cultura a não ser que esta exerça um rígido controle sobre aquela” (Sandra Harding, 2019)

Louro (1997) explica que a partir da explosão da segunda onda feminista, o olhar sobre o gênero ganha novos arranjos, com base nas contribuições teóricas de Beauvoir (1959). É em meados da década de 60 que se intensifica a urgência das feministas em tomar as rédeas das produções científicas e intelectuais. Conforme Louro (1997) expõe, fazia-se necessário elaborar um modelo teórico-metodológico para nortear essa nova forma de construção de significado. Scott (1995, p. 62) ressalta que, para o campo dos estudos feministas, compreender o gênero enquanto categoria de análise o transforma em uma afiada ferramenta política para “reinsere as mulheres na história”. Para Rago (1998, p. 10), o novo aporte teórico marca um período “energizante, libertário, que rompe com um enquadramento conceitual normativo”.

Dentro do campo epistemológico feminista, Colling (2018) explica que o conceito de gênero é de natureza interdisciplinar, pois ao longo do tempo adquiriu diferentes significados, variando conforme o pensamento acadêmico em voga em cada época. Para o autor, esse conceito analítico não está “acabado” e trata-se de um território ainda em disputa. Apesar das diferentes definições, Louro (1997) enfatiza que a visão patriarcal serviu de apoio aos discursos biológicos e deterministas, os quais a utilizam como justificativa para as construções assimétricas de poder entre os gêneros. Para entender essa lógica, é importante recorrer aos estudos de Scott (1995), pois a autora foi central para redefinir os aspectos em torno dos estudos de gênero. Em seu trabalho, ela aponta as limitações e as incompletudes de diferentes epistemologias teóricas do passado acerca de gênero e expande esse domínio afirmando que:

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos (Scott, 1995 p. 67).

Para Scott, (1995, p.86) o gênero deve ser entendido por meio de um olhar mais sofisticado, isto é, dentro das práticas sociais, observando seus aspectos “relacionais” que fundam as diferenças percebidas com base no sexo e nas instâncias de poder, a fim de entender como esses dois fenômenos estão embricados. Além disso, Scott (1995) pontua que os estudos de gênero não se direcionam apenas às mulheres, e sim a todos os sujeitos, pois todos vivenciam o gênero e se constroem socialmente a partir dele. Nessa direção, Colling (2018, p. 23) pontua que “gênero não é nunca sinônimo de mulher”. Desta forma, ampliam-se os caminhos para os estudos de feminilidades e, também, de masculinidades.

Em meados dos anos 90, os estudos feministas e pós-estruturalistas influenciam as teorias dos estudos de gênero, a exemplo do trabalho de Butler (1990). Assim, Meyer (2004, p. 15) argumenta que as teorias de Butler afastam as concepções que “tratam o corpo como entidade biológica universal, para teorizá-los dentro dos vieses socioculturais e linguísticos, localizados em relações de poder”. Até aquele momento, o gênero era histórico e culturalmente construído e o sexo era tido como biológico. Entretanto, Butler (1990) subverte essa ordem ao relacionar a cultura e as construções históricas em relação ao gênero, ao sexo e à sexualidade.

Para sistematizar esse viés, Butler (2017) argumenta que os discursos predominantes arquitetam uma falsa coerência entre gênero e sexo, ou seja, se um sujeito nasce com a genitália masculina, logo deve ser circunscrito nas categorias: homem cis e heterossexual. Esses discursos que estabelecem a coerência entre gênero e sexo, segundo Butler (2017), resultam na exclusão de outras identidades de gênero que não se enquadram nos domínios da cisgeneridade e da heterossexualidade, como grupos transgêneros e não binários, além da população LGBTQUIAP+ (LOURO, 1997; BUTLER, 2017; MIRANDA e SCHIMANSKI, 2017). Em consonância com Butler (2017), Louro afirma que:

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas.

Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária (Louro, 1997, p. 24).

Nessa linha argumentativa, os estudos de Scott (1995), Louro (1997) e Butler (2017) pensam os gêneros dentro da teia da complexidade, rompendo com o olhar dicotômico que coloca em perspectiva a noção simplista "homem versus mulher", pois, conforme Miranda e Schimanski (2017, p. 70), o conceito de gênero está atado a categorias sociais abrangentes. Assim, é necessário expropriar as convenções lógicas de controle em torno das construções dos gêneros que também respingam nas identidades de sexualidade. Então, é fundamental desconstruir as crenças de que as identidades são factuais e fixas (LOURO, 1997).

Por último, é importante destacar que a categoria gênero deve ser entendida, também, na esfera da racialidade, como enfatizam os estudos de Davis (1981), Crenshaw (1989) e Colling (2006). Conforme Carneiro (2011)⁹, o racismo é um "eixo articulador da sociedade" e impacta profundamente as relações de gênero, uma vez que "ele determina a própria hierarquia de gênero". Portanto, como vimos, o gênero, como categoria social e analítica, é de natureza multifacetada e se torna um escopo político, já que desvela questões atreladas ao poder dentro dos arranjos sociais. Além disso, ele está sistematizado ao lado de diferentes clivagens sociais. Para Colling (2015, p. 34), o gênero também pode ser enxergado como "metáfora dos sujeitos excluídos no discurso normatizador, ou melhor, heteronormatizador", centradas nas garras ideológicas do patriarcalismo. Neste trabalho, utilizarei o termo gênero com categoria analítica sem perder de vista que ele opera junto a outras instâncias identitárias. A partir dessa abordagem, acredito que possamos entender as violências de gênero em sua multimodalidade.

2.3 Violência de gênero

⁹ CARNEIRO, Sueli. (2011). Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-americalatina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 2 de abril. 2022.

Nesta seção, trato da violência de gênero, mais especificamente contra a mulher. Início trazendo a definição do termo e teço algumas considerações preliminares sobre o tema. Em seguida, exploro brevemente os fundamentos históricos da violência contra mulher no Brasil, junto aos dados estatísticos produzidos nos últimos anos. Posteriormente, apresento algumas de suas tipificações. Finalizo abordando pesquisas sobre a violência contra a mulher com enfoque em investigações que associam esse tema ao contexto profissional e ao ensino.

2.3.1 Violência contra a mulher: definição e considerações iniciais

Bandeira (2017) e Veiga (2019) apontam que, inicialmente, a violência de gênero era entendida como violência contra mulheres, visto que elas compõem a maioria de pessoas vitimadas por esse fenômeno até os dias atuais. No entanto, a definição de violência de gênero ganhou contornos mais complexos à medida que as discussões sobre gênero e os debates feministas avançavam. Para as feministas, pensar o gênero como uma construção social resulta em entender que isso gerou relações assimétricas de poder. Neste sentido, como mostra Lombard (2018, p. 17), no domínio patriarcal, as “feminilidades, masculinidades não hegemônicas, são definidas como fracas, então a violência, as agressões são normalizadas e priorizadas”. Saffioti (2001) argumenta que a violência de gênero é um conceito guarda-chuva que abrange mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Ainda nessa ótica, Saffioti (2001, p. 15) explica que, nessa relação, “os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio”

Com base nessas premissas, para Bandeira (2017, p. 21), adotar a categoria violência de gênero implica reconhecer que há inúmeras formas de agressões dirigidas aos corpos de sujeitos que são lidos socialmente dentro da categoria “mulher”, mas, também, a corpos subjugados e “feminilizados” como: “crianças, idosos, mulheres de diferentes raças e etnias e pessoas LGBTQIAP+”. Sendo assim, este trabalho se baseia nas definições de violência proposta por Saffioti (2001) e Bandeira (2017). Todavia, refiro-me especificamente a sujeitos que se identificam como mulheres, sem buscar universalizá-las, pois, conforme elucidam Sacramento e

Rezende (2006, p.104), a violência de gênero é assimilada e percebida de formas distintas pelas vítimas, variando conforme a “idade, condições familiares, sociais, econômicas e culturais”.

Não há como apontar um ponto exato e objetivo na história para determinar quando e onde a violência de gênero passou a existir. Saffioti (1986) afirma que ela existe há milênios em diferentes civilizações, variando conforme os costumes e momentos históricos. Para Bandeira (2014, p. 455), um conjunto de condições ajudam a explicar a existência da violência de gênero, tais como:

- a) A hegemonia do poder masculino, que permeia as relações entre homens e mulheres;
- b) A condição de subalternidade feminina, baseada na hierarquia de gênero;
- c) A reprodução das imagens de homem e mulher e dos papéis a ambos atribuídos por meio da construção social da violência;
- d) A existência disseminada e, ao mesmo tempo, invisibilizada das violências nas relações familiares e sociais;
- e) A presença das dissimetrias organizadoras das normas e regras sociais em relação aos comportamentos de homens e mulheres.

Os fatores supracitados ainda estão em voga, visto que, de acordo com Saffioti (2001) e Bandeira (2014), a violência contra a mulher é resultado do domínio patriarcal e, assim como ele, e, a partir dele, também é acoplada às estruturas sociais. Nesse aspecto, Bourdieu (2012, p. 18) argumenta que esse modo de dominação adquire status de estrutura, uma vez que está presente “em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação”. Dessa forma, a violência de gênero, a serviço do poder patriarcal, se infiltra nas práticas sociais, se ramifica por todos os espaços, sejam públicos, sejam privados, e passa a compor a realidade como se fosse um fenômeno “natural”. Além disso, partindo do pensamento de Foucault (2016) ao explicar as táticas de domínio do poder, a violência contra a mulher é instrumento utilizado para fins de controle e de manutenção da ordem social que, associados aos diferentes mecanismos e às instituições sociais, garantirá sua sobrevivência e soberania (FOUCAULT, 2016; SAFFIOTI, 2001).

Nesse enfoque, Saffioti (1987), Bourdieu (2012) e Tiburi (2018) aventam que o domínio do homem na produção de conhecimento e das normas em torno de feminilidade e masculinidade serão bases importantes para estabelecer estruturas hierárquicas entre os gêneros. Não à toa, campos do conhecimento dominados por

homens investidos de autoridade valiam-se do status de “isenção” e “verdade universal” da ciência para delinear leis que supostamente distinguiam a natureza de homens e mulheres, enquadrando-os em regras identitárias essencialistas, as quais viriam a estimular e privilegiar o poder masculino. Conseqüentemente, tais normas, justificadas como parte da natureza humana, passam a nortear o comportamento e os papéis sociais exercidos pelo homem e pela mulher (SAFFIOTI, 2015). Ademais, Saffioti (2015) e Bandeira (2017) destacam que essas regras serviram e servem de pretexto para suavizar a violência contra a mulher, contribuindo para a sua normalização, como será discutido mais adiante.

Nesta perspectiva, Tiburi (2018) argumenta que mulheres foram constituídas no campo da negatividade: geralmente são vistas como sujeitos inferiores, desprovidos de habilidades intelectuais, excessivamente emocionais, frágeis e irracionais. Embasada por essas normas, a sociedade baniu as mulheres da esfera pública, delegando a elas as tarefas relacionadas à vida privada, a fim de cumprir com sua função social de casar-se, procriar e cuidar da família. Essas normas também fabricaram códigos morais e comportamentais às mulheres que ditam que elas devem ser comportadas, recatadas, obedientes, dóceis, silenciosas e sem sexualidade, para citar apenas alguns (ANGELIN e MARTINS, 2017; MUNIZ, 2017; SAFFIOTI, 1987; TIBURI 2018). Para Angelin e Martins (2017, p. 4), “é justamente dentro desse processo de entendimento de fixação das identidades femininas que se foi gerando e justificando o aprisionamento e a violência contra os corpos das mulheres”. Esse processo sedimenta e valida a violação de seus direitos e corpos por meio de inúmeras violências, inclusive as que têm poder de ceifar suas vidas (RODRIGUES, 2016; SAFFIOTI, 2001; TELLES e MELO 2002).

Em contrapartida, os homens foram naturalizados como socialmente superiores. Para Bourdieu (2012, p. 64), eles forjaram a sua identidade através dos princípios da “virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência”. Assim, a agressão e a brutalidade masculinas, símbolos de poder, são naturalizados. Nesse raciocínio, Nascimento (2014) e Urra (2014) afirmam que as referidas normas padronizam o comportamento do homem em sociedades patriarcais e influenciam a criação de meninos que reproduzirão essa lógica ligada à violência de gênero, já que ela representa a extensão do poder e do domínio masculino (BANDEIRA, 2017). Indo além, Saffioti (1987) pontua que essas “características” dão autoridade punitiva

aos homens em relação aos grupos sociais que não se enquadram nas normas patriarcais.

As normas de feminilidade e masculinidade que abordo até aqui ainda ditam asetiquetas em torno dos gêneros. Essas regras, embora possam se apresentar de forma branda e discreta, também servem como modo de disciplinar os sujeitos para o convívio social, sendo reforçadas por meio de agressões explícitas e visíveis, bem como a partir de estímulos igualmente violentos (FOUCAULT, 2016). Para Bourdieu (2012, p. 18), “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina”. Conforme o autor, essa ordem será mantida de formas variadas, inclusive através de violências simbólicas tão comuns que se tornam invisíveis, toleráveis ou indissociáveis das práticas cotidianas. Uma das formas de violência simbólica contra a mulher é replicada por meio de representações “inocentes” com o pano de fundo machista em diferentes esferas sociais. A exemplo, temos a imagem de Eva construída por histórias bíblicas que, segundo Rodrigues (2016), a simboliza como mulher pecadora, indecente e ardilosa. Essas representações inocentes a respeito de Eva ajudam nas crenças falsas de que as mulheres são perigosas, cujo objetivo é “atiçar a virilidade masculina”; logo, o seu corpo, comportamento, hábitos e sexualidade passam a ser moralizados e vigiados (ROCHA, 2018; RODRIGUES; 2016).

Do mesmo modo, segundo Rodrigues (2016), as representações do feminino como provocador do desejo do homem são introjetadas no imaginário social e fortificam a interpretação de que mulheres são culpadas pela violência que sofrem. Estudos como o de Diniz (2015), Bernardino (2017) e Rocha (2018) corroboram essa ideia, pois demonstram que as crenças patriarcais construídas sobre as mulheres são estratégias patriarcais que legitimam as violências contra elas. Nesse sentido, as autoras ressaltam que a culpabilização da mulher também é um dos alicerces para invisibilizar a cultura do estupro que se caracteriza por regulamentar e “amortecer” crimes de cunho sexual contra mulheres, com justificativas centradas na incontrolável virilidade masculina ou na imoralidade da mulher (ANGELIN e MARTINS, 2017; ENGEL, 2017; SOMMACAL e TAGLIARI, 2017). Além das representações religiosas, atualmente, segundo Rocha (2001), os significados construídos em relação à mulher pelos meios de comunicação ainda balizam os padrões de vida da sociedade. Da mesma forma, Silva (2019) afirma que os estereótipos de gênero e de raça disseminados nas produções culturais, midiáticas

e nos meios publicitários impregnam o imaginário social e servem de agentes “naturalizantes” de práticas violentas, misóginas e racistas. Para Silva (2019):

Esse padrão é reforçado por meio das manifestações culturais que, apesar da aparente diversidade de opções – entre músicas, novelas, filmes, peças teatrais, comerciais de TV e etc. – de entretenimento antigas e atuais, ainda é predominante a representação de um “tipo ideal” do feminino, onde encontramos mulheres dentro do padrão de beleza socialmente difundido como correto: mulheres/mães zelosas, carinhosas, recatadas, frágeis e submissas, que tem como finalidade servir de modelo e inspiração às demais mulheres que ouvem/assistem tais mídias, assim como temos um “tipo ideal” do masculino: homens “malandros”, mulherengos, viris, responsáveis pelo sustento da casa e etc. Além, é claro, da representação étnico-racial desses personagens, onde as mulheres negras aparecem em posições de subserviência tanto para os homens quanto para as mulheres brancas e os homens negros são retratados em sua maioria como preguiçosos, desleixados e imorais. (SILVA, 2019, p. 9)

É por meio dessas violências silenciosas e normalizadas que o poder patriarcal sequestra a opinião do senso comum e influencia a criação de valores sociais, como argumenta Silva (2019, p. 10), uma vez que essas ações cooperam com a “manutenção da ordem social e do *status quo* patriarcal e racista. Saffioti (2001, p. 118) também reforça o impacto desses atos ao afirmar que “a violência simbólica impregna corpo e alma das categorias sociais dominadas, fornecendo-lhes esquemas cognitivos conformes a esta hierarquia”. Assim, de forma rasteira e multiforme, os discursos embasados no machismo atuam na construção de crenças e valores culturais e ajudam a manter as hierarquias sociais, de maneira discreta, porém efetiva (BOURDIEU, 2012; GREGOLI, 2017; SAFFIOTI, 2001). Saffioti (1986) acentua que não existe relação social que opere fora dessa estrutura. Em virtude disso, é comum ver essas normas de gênero e de raça incorporadas às instituições públicas, pois também são indispensáveis para que o patriarcalismo, junto ao racismo, perpetue seus valores ideológicos. Como indicam Bourdieu (2012), Angelin e Martins (2017) e Tiburi (2018), esse é o caso do judiciário, da religião e da escola, dentre outras instituições influentes. O poder patriarcal não age sozinho, visto que tem auxílio de outros mecanismos que servem de combustível para vigorar a cultura de violência contra a mulher, transformando-a em uma ação sistêmica (BANDEIRA, 2017; FRASER, 2019).

Com efeito, essas violências estruturadas ocorreram, segundo Miranda (2017, p. 358), através de “múltiplas manifestações”. Essas englobam pequenos atos “inocentes” (comentários, elogios, piadas, gestos e até olhares), que Bonino (1991)

classificou como micromachismos ou microviolências até de violências fatais, como o feminicídio. Para Bonino (2005), esses pequenos atos passam despercebidos, até mesmo pela vítima, e visam direta ou indiretamente remarcar a sujeição de mulheres ao poder patriarcal.

2.1.2 A violência contra mulher no Brasil: contexto histórico

Para entender a violência de gênero no Brasil, devemos olhar para o passado, pois ele é fundamental para entender a relação entre o patriarcalismo, o colonialismo e a cultura de violência contra as mulheres. Nesta subseção, discorro sobre o colonialismo e sobre alguns fatos históricos importantes que nos ajudam a compreender esse contexto de violência de gênero contra mulheres no Brasil.

Segundo Muniz (2017, p. 39), a exploração do Brasil ocorreu sob “um longo e violento processo operado sob a lógica mercantil capitalista, cristã, patriarcal e misógina dos colonizadores”. A autora ilustra esse fato explicando que a invasão dos portugueses e a difusão da cultura lusitana se impõem pela desumanização da mulher indígena como justificativa para estupros e assassinatos. Outro elemento herdado pela colonização é a estrutura patriarcal familiar. De acordo com Nascimento (2016, p. 60), “o preço dessa herança foi pago pela mulher negra”, pois por conta da escravização, aliada a um sistema patriarcal e racista, as mulheres negras passaram pelo cruel processo de coisificação, o que viabilizou a exploração de seus corpos por meio de estupros e da prostituição (NASCIMENTO, 2016).

Nesse viés, Nascimento (2016) afirma que, ao longo do tempo, essas questões históricas foram escondidas e mascaradas pelas camadas dominantes que se utilizam do mito da democracia racial para amenizar o passado violento, caracterizando a miscigenação brasileira como um processo pacífico, e não como processo racista e genocida que possibilitou a cultura do estupro, principalmente de mulheres negras e indígenas. Para esse autor, desconstruir esse mito implica reconhecer a crueldade colonial que ainda ecoa nos dias de hoje, pois, como mostra o autor, as mulheres negras continuam como a “carne mais barata do mercado”¹⁰,

¹⁰ "Mas mesmo assim/ Ainda guardo o direito/

De algum antepassado da cor/ Brigar por justiça e por respeito/De algum antepassado da cor/ Brigar, brigar, brigar/A carne mais barata do mercado é a carne negra."

(Marcelo Yuka/ Seu Jorge/ Ulisses Cappellette)

Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/elza-soares/a-carne.html> >. Acesso em: dezembro de 2022

tratada com insensibilidade e negligência por todas as instâncias sociais. Saffioti (2001) evidencia esses fatos ao explicar que elas são as mais atingidas por violências de gênero e de raça. Nessa conjuntura colonial, Nascimento, Monte e Sousa (2020) mostram que:

Com o mercantilismo, emerge um padrão de exploração e dominação que conecta conquista de territórios, uma hierarquização racial, o controle da força de trabalho, do gênero e sexualidade, ambiente e a produção de conhecimento. Essa suposta superioridade legitima a missão civilizatória do ocidente e suas violentas manifestações (NASCIMENTO, MONTE e SOUSA, 2020, p. 221).

Assim, esses processos históricos enraizaram as violências de gênero, raça e sexualidade já na formação do Brasil. Indo além, Galeano (2000) reitera que a “legalização” da violência foi validada pela máscara da iluminação civilizatória com apoio da igreja católica que reduzia a condição humana dos nativos em seres “sem alma” – por isso, descartáveis. Assim, a colonização é um dos fatos históricos que regulou e instaurou o patriarcalismo, a misoginia e o racismo no Brasil, que foram essenciais para promover a dominação e a exploração do país. Tomo emprestada as palavras de Muniz (2017, p. 39), que descreve a colonização do país como “insidiosa, perversa, poderosa, feita em nome do pai e do ethos civilizado cristão”.

Partindo dessa conjuntura e saltando para o século XX, segundo Telles (1993), a violência contra as mulheres sempre foi uma pauta importante para os movimentos feministas brasileiros. Entretanto, esse assunto só ganhou força e notoriedade nos anos 80, a partir do II congresso da Mulher Paulista. Conforme a autora, essas agressões, na visão do senso comum, eram explicadas por questões econômicas e raciais, ou seja, de forma racista. A sociedade, até aquele momento, atribuía a violência em relação às mulheres a homens negros e pobres. Contudo, segundo Telles (1993), dois casos foram importantes para mudar os rumos do debate sobre esse assunto: a denúncia de uma mulher branca de classe média alta, do meio intelectual, em relação aos espancamentos do marido ; e o assassinato de Ângela Diniz¹¹ por Doca Street, outra mulher branca e, também, de classe alta. O desdobramento do caso de Ângela Diniz despertou o olhar da opinião pública,

¹¹ Podcast “Praia dos Ossos” (2020) conta a história do caso de Ângela Diniz com detalhes, explicitando a importância desse caso para os debates acerca da violência contra mulher.

ganhou as páginas de jornais e de revistas e revelou a extrema convivência tanto da sociedade, de forma geral, quanto das instituições policiais e judiciárias com a banalização da morte de mulheres e com a cultura de culpabilização da vítima. É importante lembrar que, até aquele momento, a misoginia pairava sobre as leis no Brasil. Conforme Machado (2017):

Até a Constituição Cidadã de 1988, os homens podiam ser absolvidos por crimes contra suas companheiras, com base em jurisprudência que protegia “a honra” masculina. Ou seja, no caso de suspeita de “traição”, da mulher infiel, o homem poderia descartá-la, matá-la, ou mantê-la em cárcere privado, como faria com qualquer animal ou objeto que não o servisse mais. Até às portas deste novo milênio, um casamento poderia ser anulado, no Brasil, caso a mulher não fosse virgem. (Machado, 2017, p 133)

Podemos observar que as leis, criações meramente humanas, não escapam das estruturas sociais. Se o domínio do saber e dos cargos de importância são masculinizados, logo, refletem esses valores. O Estado brasileiro, até aquele momento, legitimava mulheres enquanto propriedades ou objetos pertencentes aos maridos. Em virtude disso, eles tinham liberdade, com amparo da lei, para controlar, violar e fazer o que quisessem com os seus corpos, inclusive matar; tudo isso em nome da “honra” masculina. As duas histórias já citadas geraram três implicações importantes para as feministas da época: a primeira, é que a violência contra as mulheres independe de raça e classe, pois trata-se de um “hábito” cultural. A segunda é que se os casos relacionados às duas mulheres abastadas e brancas que tiveram notoriedade pública e contaram com passeatas e movimentos de rua, encontram grandes obstáculos para a obtenção de justiça, o que aconteceria em relação às mulheres negras, indígenas, pobres e marginalizadas? Por fim, a terceira implicação é que esses eventos encorajaram e incentivaram mulheres a denunciarem diferentes violências que sofriam cotidianamente. Era o início do fim de uma cultura de silêncio e da solidificação da luta contra violência de gênero no Brasil, que se faz, até hoje, essencial (MELLO E TELLES, 2002; TELLES 1993).

Em meados dos anos 2000, em vista do caso de violências sofridas por Maria da Penha Maia Fernandes, em meio a pressões internacionais e dos movimentos feministas, instaura-se, em 2006, a Lei Maria da Penha (PINTO, 2010). A Lei Maria da Penha é uma grande conquista para as brasileiras e abrange diferentes formas de violência contra mulher, divididas em 5 categorias: moral, psicológica, verbal, patrimonial e física, tipificações que detalho melhor na próxima

seção. Contudo, apesar de ser uma lei importante, é imprescindível que a mesma seja adaptada de acordo com as mudanças da sociedade e com as necessidades de todas as mulheres, pois, apenas em 2022, as mulheres transgêneras e travestis passaram a ter direito a proteção pela Maria da Penha. Essa mudança tardia mostra o descaso e a vulnerabilidade dessas mulheres na sociedade brasileira, além de refletir o pensamento transfóbico e binarista de legisladores e do judiciário. Outro avanço importante, ainda que também tardio, é a implementação da lei do Feminicídio, em 2015. Segundo Almeida (2020), essa lei torna o assassinato de mulheres um crime hediondo. No entanto, no contexto brasileiro, muitas questões precisam ser aprimoradas, visto que o fato de haver leis e direitos não garante, infelizmente, que todas as mulheres tenham acesso a elas, nem que o sistema judiciário e policial estejam preparados para acolherem as vítimas, tendo em vista a estrutura machista inerente à cultura.

Tendo discorrido sobre o contexto histórico brasileiro que ajuda a explicar as origens da violência de gênero no Brasil, na próxima subseção, trago alguns dados sobre a violência de gênero no Brasil, um dos países que mais mata mulheres no mundo.

2.1.3 Dados da violência de gênero no Brasil

Apesar das leis, dos movimentos políticos e da popularização das discussões em torno de gênero, de sexualidade e de raça, os dados da violência no Brasil ainda são desesperadores, como mostram diversas pesquisas realizadas por órgãos governamentais e ongs feministas entre 2018 e 2022, resumidas com base no site do Instituto Patrícia Galvão¹², que podem ser observados no Quadro 1:

¹² Disponível em: < <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/fontes/> >
Acesso em: 29 de julho de 2022.

Quadro 1 - Resumo de Pesquisas sobre Violência de Gênero no Brasil

Pesquisas	Resultados
Ipea 2021 – mapa da violência	50.056 assassinatos de mulheres entre 2009 e 2019. Diminuiu em 26,9% o número de mulheres não negras mortas e aumentou em 2% no número de mulheres negras mortas. 67% das vítimas de homicídio em 2019 eram negras.
Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (UNICEF; FBSP, 2021)	O crime de estupro tem um padrão de vitimização de pessoas do sexofeminino. Em todas as faixas etárias, a maior parte das vítimas é do sexo feminino. Porém, dentre as vítimas de 0 a 4 anos e de 5 a 9 anos, as meninas representam 77% do total e os meninos, 23%. Entre as vítimas de 10 a 14 anos e 15 a 19 anos, o sexo feminino responde por 91% dos registros, e o masculino, por 9%. Quanto mais velha a vítima, maior a chance de ela ser uma menina.
Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil 3ª Edição (Datafolha/FBSP, 2021)	Uma em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão em 2020 (últimos 12 meses). A experiência de epidemias recentes, como as dos vírus da Zika (2015), Ebola (2013) e Covid-19, indicam que crises sanitárias exacerbam desigualdades já existentes, incluindo aquelas baseadas em status socioeconômico, idade, raça e gênero das pessoas. 5 em cada 10 brasileiros (51,1%) relataram ter visto uma mulher sofrer algum tipo de violência no seu bairro ou comunidade no período. 73,5% da população brasileira acredita que a violência contra as mulheres cresceu durante a pandemia da Covid-19. A precarização das condições de vida em 2020 é maior entre as mulheres que sofreram violência. A residência segue como o espaço de maior risco para as mulheres e 48,8% das vítimas relataram que a violência mais grave vivenciada no último ano ocorreu dentro de casa.
Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020 (ANTRA,2021)	Pelo menos 175 pessoas trans foram assassinadas em 2020, sendo todas travestis e mulheres transexuais. A perspectiva de gênero é um fator determinante para essas mortes. O Brasil está no 1º lugar no ranking dos assassinatos de pessoas trans no mundo, com números que se mantiveram acima da média. Há a subnotificação e ausência de dados governamentais.
Estupro presumido no Brasil (Rede Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, 2021)	A cada 20 minutos, uma menina é mãe no país. Entre 2010 e 2019, 252.786 meninas de 10 a 14 anos tiveram filhos nascidos vivos. 4.948.724 adolescentes de 15 a 19 anos foram mães, o correspondente a 17% dos nascidos vivos.

16º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2022)	230.861 agressões por violência doméstica. Aumento de 0,6%. 597.623 ameaças. Aumento de 3,3%. 619.353 chamadas ao 190. Aumento de 4%. 370.209 Medidas Protetivas de Urgência concedidas. Crescimento de 13,6%. Dados revelam 66.020 estupros no país em 2021. Aumento de 4,2% dos casos, sendo que 75,5% das vítimas eram vulneráveis, incapazes de consentir com o ato sexual. 61,3% das vítimas de violência sexual tinham até 13 anos e em 79,6% dos casos o autor era conhecido da vítima. Os casos de assédio somaram 4.922, aumento de 2,3% e importunação sexual foram 19.209, aumento de 9% em relação ao ano anterior.
Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021 (Acontece/ ANTRA/ ABGLT, 2022)	316 mortes de pessoas LGBTI+ aconteceram de forma violenta no país em 2021. Dessas mortes, 285 foram assassinatos, 26 suicídios e 5 foram mortes por outras causas. Perfil das vítimas: 112 vítimas pretas e pardas, 127 brancas 96 vítimas entre 20 a 29 anos 91 mortes por esfaqueamento 83 mortes por arma de fogo 152 mortes em período noturno 10 travestis e mulheres trans e 8 gays cometeram suicídio 116 mortes no Nordeste e 103 no Sudeste As mortes de LGBTQIA P+ aumentaram em 33,33% no ano de 2021.

Fonte: Autoria própria

O Quadro 1 nos permite fazer duas observações. Em primeiro lugar, ele ilustra a cultura da violência de gênero demarcada pelos altos índices de estupro e de violação do corpo de mulheres e de crianças. Essa violência varia conforme a identidade de gênero, raça, sexualidade e classe. Conforme já discutido anteriormente, apesar das ideologias de supremacia masculina perpassar todas as classes sociais e relações sociais, dentre as mulheres, as mais vulneráveis ainda são as mulheres negras (SAFFIOTI, 1987). Conforme ilustrado no Quadro 1, as mulheres negras continuam como o alvo predileto dessas violências, seguidas pelas mulheres transgêneras e de travestis, dado que se intensifica quando também são negras.

Em segundo lugar, o Brasil se mostra hostil, violento e fatal para a população LGBTQUIAP+ simplesmente por não seguirem as normas impostas ao gênero e à sexualidade (COLLING, 2018). O país ocupa o 5º lugar no ranking de homicídio de mulheres e é o primeiro no que tange aos assassinatos de mulheres transgêneras e travestis. Trata-se, portanto, de assegurar direitos humanos básicos (COLLING, 2018). Diante desses dados assustadores, tanto aqui, no Brasil, quanto em outros países, a Organização das Nações Unidas (ONU) reforçou que é imprescindível que

todos os países trabalhem com o intuito de alcançar a igualdade de gênero (abrangendo sexualidade). Esses objetivos estão destacados na Agenda 2030 que empreende esforços para pressionar países e governos para promover políticas públicas com a finalidade de aniquilar essa cultura.

2.1.4 Formas de violência contra a mulher

A violência contra a mulher é multimodal, complexa e pode ser tipificada de formas diferentes, a exemplo das classificações presentes na Lei Maria da Penha (2006), resumidas pelo IMP (Instituto Maria da Penha)¹³, conforme podem ser vistas no Quadro 2:

Quadro 2 - Tipos de violência de gênero baseadas na Lei Maria da Penha

Tipos de violência	Definição	Exemplos
Física	Qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher.	Espancamento Arremesso de objetos, sacudir e apertar os braços Estrangulamento ou sufocamento Lesões com objetos cortantes ou perfurantes Ferimentos causados por queimaduras ou armas de fogo Tortura
Psicológica/emocional	Qualquer conduta que cause danos emocionais e diminuição da autoestima, prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento da mulher, ou vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões.	Ameaças Constrangimento Humilhação Manipulação Isolamento (proibir de estudar e viajar ou de falar com amigos e parentes) Vigilância constante Perseguição contumaz Insultos Chantagem Exploração Limitação do direito de ir e vir

¹³ Disponível em:

< <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/resumo-da-lei-maria-da-penha.html> >. Acesso em dezembro de 2022.

		Ridicularização Retirada da liberdade de crença Distorção e omissão de fatos para deixar a mulher em dúvida sobre a sua memória e sanidade (gaslighting)
Sexual	Qualquer conduta que constranja a presença, a manter ou a participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força.	Estupro (nos exemplos anteriores, você utilizou substantivos. Por que passou a utilizar os verbos, aqui?) Coerção da mulher a fazer atos sexuais que causam desconforto ou repulsa Proibição do uso de métodos contraceptivos ou forçar a mulher a abortar Coerção ao matrimônio, gravidez ou prostituição por meio de coação, chantagem, suborno ou manipulação Limiteou anulação do exercício dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher
Patrimonial	Qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades.	Controle do dinheiro Omissão de pagamento pensão alimentícia Destruição de documentos pessoais Furto, extorsão ou dano Estelionato Privação de bens, valores ou recursos econômicos Danos propositais a objetos da mulher ou dos quais ela goste
Moral	Qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.	Acusação da mulher de traição Emissão de juízos morais sobre a conduta críticas mentirosas Exposição da vida íntima Rebaixamento da mulher por meio de xingamentos que incidem sobre a sua índole Desvalorização a vítima pelo seu modo de se vestir

Fonte: violências mencionadas pelo Instituto Maria da Penha

A Lei Maria da Penha inclui diferentes tipos de violência contra mulher, porém há outras formas de discriminação que ainda não estão claramente descritas na lei, mas que também são criminosas e violam os direitos humanos. Ademais, existem, ainda, outras violências que podem ser vistas como práticas não criminosas, mas que promovem a discriminação de mulheres. Essas outras formas de agressão apresento a seguir, no Quadro 3, que é construído com base nas informações disponibilizadas pelo Politize¹⁴, jornal o Globo e, também, pelas definições apontadas pelo IBAC (Instituto Brasiliense de Análise Comportamental)¹⁵, A

¹⁴ Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-de-genero-2/> acesso em 22 de julho de 2022. Instituto Igarapé, disponível <https://eva.igarape.org.br/politicalViolence> acesso 22 de julho de 2022

¹⁵ Definições de acordo com IBAC (instituto brasiliense de análise comportamental) Penso que essas

fundação o Fundo Brasil de Direitos Humanos, Organização Mundial da Saúde (2014)¹⁶ e a cartilha “O ABC da Violência contra a Mulher no Trabalho”, produzida pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) em 2020:

Quadro 3 - Outras formas de violência

Tipos de violência	Definição	Configuração
Simbólica	Violência “ <i>imperceptível</i> ” praticada através de comportamentos, pensamentos e até mesmo modelos de organização das instituições sociais. Esse conjunto de mecanismos criam uma estrutura simbólica que impõe concepções transmitidas como legítimas e que visam dissimular o pensamento da vítima estabelecendo a dominação do agressor.	<i>Maninterrupting</i> <i>Mansplaining</i> <i>Bropriating</i> Estereotipagem de gênero, sexualidade e raça. Penso que as definições desses conceitos deveriam ser incorporadas no texto. Vão aparecer nos seus dados?

definições deveriam estar no corpo do texto, porque algumas delas são utilizadas na conformação das categorias. *Maninterrupting*: Quando uma mulher está falando e algum homem a interrompe sem deixar que a mesma conclua o que está dizendo, podendo atrapalhar a sua linha de raciocínio. O *maninterrupting* é uma maneira de tentar desnortear uma mulher para que ela se perca na sua própria fala, acontecendo com mais frequência em reuniões de trabalho e/ou de amigos, fazendo com que a fala da mulher tenha menor validade ou seja desconsiderada. *Mansplaining*: Quando um homem explica algo que é óbvio para aquela mulher (por exemplo: um homem não psicólogo explicando sobre psicologia para uma mulher psicóloga), quando um homem tenta explicar os sentimentos, pensamentos, comportamentos e o próprio funcionamento do corpo da mulher para ela mesma (por exemplo, um homem explicando sobre menstruação para uma mulher). No Brasil, popularmente o homem que comete *mansplaining* é chamado de “macho palestrinha” e geralmente essa violência acontece em qualquer lugar e situação, o que pode gerar diminuição da autoestima e autoconfiança, como também invalidação dos conhecimentos da mulher diante de outras pessoas e de si mesma.

Bropriating: Quando um homem se apropria de alguns feitos, estudos, pesquisas, realizações, serviços ou produtos que uma mulher produziu. Ao longo da história é muito comum que maridos tenham se apropriado das produções de suas esposas, pois em muitos momentos não era permitido que as mulheres se posicionassem no mercado de trabalho ou na academia. O *bropriating* se dá principalmente em reuniões formais e/ou informais causando o silenciamento e apagamento histórico das mulheres diante de suas próprias realizações.

SILVA, Ana Clara almeida. Gaslighting, Mansplaining, Maninterrupting, Bropriating E Manspreading: Uma Visão Analítico-Comportamental Disponível em:

<<https://ibac.com.br/gaslighting-mansplaining-maninterrupting-bropriating-e-manspreading-uma-visao-analitico-comportamental/>>. Acesso em: 14 julho de 2022.

¹⁶ Prevenção e eliminação de abusos, desrespeito e maus-tratos durante o parto em instituições de saúde Genebra: Departamento de Saúde Reprodutiva e Pesquisa/OMS; 2014.

Virtual	Qualquer ato de violência cometido, assistido ou agravado pelo uso de tecnologia de informação e comunicação (telefones celulares, internet, redes sociais, videogames, mensagens de texto, e-mails, etc.) contra uma mulher por ser mulher.	Pornografia de vingança ¹⁷ Envio de conteúdo explícito sem autorização prévia <i>Cyberstalking</i>
		Discurso de ódio ¹⁸ <i>Cyberbullying</i> <i>Slutshaming</i> ¹⁹ <i>Body Shaming</i> ²⁰
Política ²¹	Acomete tanto as mulheres candidatas a cargos políticos quanto as que já ocupam esses cargos, eleitas.	Interrupção frequente de fala em ambientes políticos Desqualificação das suas habilidades fazendo com que ela não se sinta capaz para a função Desproporcionalidade no repasse do fundo partidário Desvio de recursos para as candidaturas masculinas Ameaças à candidata, por palavras, gestos ou outros meios Difamação da candidata
	De acordo com a OMS (2014) a	Negação de tratamento durante o parto

¹⁷ Pornografia de vingança: Neste o ato, a vítima é intimidada a ter seus vídeos ou fotos íntimas compartilhadas. SANTOS, Rahellen. O que é violência de gênero e como se manifesta? Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-de-genero-2/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

¹⁸ Cyberstalking: monitoramento e vigilância constante das atividades de uma pessoa, da vida cotidiana ou de informações pessoais públicas ou privadas, por meio da internet. Esse tipo de perseguição obsessiva pode gerar sérias consequências psicológicas à vítima. Das pessoas que buscaram assistência no Helpline em 2019, canal que oferece orientação sobre segurança na internet, aproximadamente 85% eram do sexo feminino.

Discurso de ódio: se refere a palavras, símbolos ou falas proferidos com a intenção de instigar a violência, o ódio e a discriminação contra outras pessoas devido a sua raça, cor, etnicidade, sexo, religião ou nacionalidade. Nas denúncias registradas no SaferNet Brasil, entre os anos de 2006 e 2019, o racismo corresponde a 28% dos crimes de ódio e 68% das vítimas que procuram ajuda no Helpline são mulheres. SANTOS, Rahellen. O que é violência de gênero e como se manifesta. Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-de-genero-2/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

¹⁹ “É o ato de constranger mulheres com base em sua vida sexual. Essa prática é exercida por meio de xingamentos como “vadia” ou similares com conotação sexual.” DOMINGUES (2022). Feminismo: um guia com o que você precisa saber para não se perder em conversas sobre o tema. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/feminismo-um-guia-com-que-voce-precisa-saber-para-nao-se-perder-em-conver-sas-sobre-tema-1-23482540> Acesso em: 14 jul. 2022.

²⁰ Bodyshaming: Fazer com que alguém tenha vergonha do próprio corpo. DOMINGUES(2022). Feminismo: um guia com o que você precisa saber para não se perder em conversas sobre o tema. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/feminismo-um-guia-com-que-voce-precisa-saber-para-nao-se-perder-em-conver-sas-sobre-tema-1-23482540> Acesso em: 14 jul. 2022.

²¹ Definições e exemplos de SIMIEMA, C e BRITO, T. O que é violência política de gênero? Disponível em: <https://www.politize.com.br/violencia-politica-de-genero/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

Obstétrica	violência obstétrica atinge mulheres e é considerada violação dos direitos humanos. Esse tipo de violência é gerada por agentes de saúde que cuidam da mulher no período de gravidez. A maior parte dessas violências ocorrem no momento do parto.	Humilhações verbais Desconsideração das necessidades e dores da mulher Práticas invasivas Violência física Uso desnecessário de medicamentos Intervenções médicas forçadas e coagidas Detenção em instalações por falta de pagamento Desumanização ou tratamento rude. Discriminação baseada em raça, origem étnica ou econômica, idade, status de HIV, não-conformidade de gênero, entre outros. (OMS 2014, p. 2)
Laboral ²²	Discriminação no trabalho por contado gênero	Assédio moral Assédio sexual <i>Gaslighting</i> <i>Mansplaining</i> <i>Bropropriating</i> <i>Cyberbullying</i> Divisão do trabalho conforme o Gênero Importunação sexual Julgamento moral (<i>Slutshaming</i>) <i>Manspreading</i> ²³
LGBTQIA P+ fobias ²⁴	Qualquer discriminação com base em orientação sexual e identidade de gênero.	Bifobia descreve a aversão ou a discriminação contra bissexuais. Lesbofobia: refere-se exclusivamente ao preconceito e a violência contra mulheres lésbicas. Gayfobia: refere-se exclusivamente

²² BRASIL. Ministério público do Trabalho. O ABC da Violência contra a Mulher no Trabalho. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.ccvisat.ufba.br/wp-content/uploads/2019/08/cartilha_violenciagenero.pdf. Acesso em 22 de jul 2022.

²³ Manspreading: Quando um homem se espalha corporalmente em diversos espaços (por exemplo: sentar-se de pernas abertas ocupando duas cadeiras, podendo encostar na pessoa ao lado – geralmente mulher ou utilizar de um espaço que não é destinado a ele). O manspreading acontece com maior frequência em transportes públicos. SILVA (2022). Gaslighting, Mansplaining, Manterrupting, Bropropriating e Manspreading: Uma Visão Analítico-Comportamental. Disponível em: <https://ibac.com.br/gaslighting-mansplaining-manterrupting-bropropriating-e-manspreading-uma-visao-analitico-comportamental/> Acesso em: 14 jul. 2022.

²⁴ Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtqfobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/> acesso em 22 de jul de 2022.

		ao preconceito e violência contra homens gays. Transfobia: termo utilizado para classificar atitudes ou sentimentos negativos e/ou violentos contra pessoas trans, o que inclui travestis, transexuais e transgêneros. Estupros corretivos Assassinatos <i>Bullying</i>
Abuso de menores	Abrange mortes, casamentos e qualquer atividade sexual, física e psicológica.	Casamento infantil Violência física infantil Estupro/ gravidez infantil Infanticídio Abandono

Fonte: Autoria própria

Como podemos observar no Quadro 3, as violências motivadas por gênero e pela orientação sexual não são estáticas e se transformam com as mudanças dos tempos ao gosto do poder vigente. Um exemplo disso são as novas formas de violência em meios virtuais, pois esses tipos de violências se apresentam em diferentes facetas, sendo potencializadas conforme há outros elementos identitários. Dessa maneira, em conformidade com o pensamento de Rezende e Sacramento (2006), é importante que a violência de gênero seja enxergada pela sociedade e pelas instituições públicas de poder como ações danosas e nocivas, sendo da esfera criminal e estrutural, devendo, também, ser incluída em assuntos de saúde pública, pois é endêmica, gera constrangimento e consequências emocionais (AZAMBUJA e NOGUEIRA, 2008; CAMPOS e ZANELLO, 2016; PEDROSA e ZANELLO, 2016; SCHRAIBER, 2001; 2005).

2.1.5 Pesquisas sobre violência contra a mulher no Brasil:

Nos meios acadêmicos, uma das precursoras dos estudos de violência de gênero é a socióloga Helen Saffioti, (1969, 1976, 1995, 1996, 2001) que, ao longo da carreira, se debruçou sobre a complexa relação entre a violência contra as mulheres, o capitalismo e a estrutura patriarcal. Esse campo de pesquisa se intensificou, devido à alta taxa de violência de gênero no Brasil, bem como a sua

associação a diferentes fatores históricos. Em razão da complexidade do tema, ele é estudado em áreas como direito, psicologia, ciências sociais, história, saúde e educação, dentre outras.

Atualmente, no cenário nacional, o tema “violência contra a mulher” é recorrente no campo científico, como mostram os estudos de Telles (1993), Telles e Mello (2002), Santos e Izumino (2005), Pereira et al. (2010), Diniz (2011, 2015), Grossi (2012), Moura (2012), Bandeira, (2014, 2017), Coelho (2015), Campos e Zanello (2016), Pedrosa e Zanello (2016), Angelin e Martins (2016), Engel (2017), Gregoli (2017), Navarro-Swain (2017), Montoro e Cabral (2017), , Bernardino (2017, 2021), Silva (2017, 2019), Sommacal e Tagliari (2017), Rocha (2018), Medeiros e Zanello (2018) Almeida (2020), Freire (2020), Nascimento, Monte e Sousa (2020), Barroso (2021), Souza e Faria (2022) e Lima et al. (2022), entre outros. De forma abrangente, esses estudos se concentram em diferentes áreas do conhecimento, haja vista que o assunto é de natureza interdisciplinar. Eles visam compreender os efeitos da violência de gênero no contexto brasileiro, além de fornecer subsídios teóricos e práticos para o combate à violência de gênero, bem como servir de orientação para a criação de leis e de políticas públicas.

Em relação à violência de gênero e o contexto profissional, Braga, Araújo e Maciel (2021) realizam uma revisão de literatura integrativa de trabalhos brasileiros que refletem sobre as condições de trabalho da mulher no Brasil. Os resultados refletem os valores misóginos da cultura nacional. Nas palavras das autoras:

1. “Destaca-se a predominância de aspectos negativos quando analisadas as condições de trabalho da mulher”
2. Forte relação de superioridade dos homens em relação às mulheres.
3. Salários diferenciados
4. Há uma determinação do que é próprio para o homem e o que é próprio para a mulher, com a separação de funções e distribuição das atividades de acordo com os sexos
5. Escassa oportunidade de acesso a cargos de chefia
6. O peso da ideologia patriarcal, da cultura machista e dos modelos preestabelecidos
7. Sobrecarga da mulher por conta do trabalho formal associado ao trabalho informal (serviços domésticos e cuidados com a família)” (BRAGA, ARAÚJO e MACIEL, 2021, p. 225).

Esse resumo evidencia que as relações de trabalho são fortemente marcadas pela relação desigual de gênero, a qual resulta em um ambiente hostil para mulheres. Não foram encontradas por mim pesquisas que se dediquem a tratar de

violência contra mulher na área de Educação. Todavia, esse campo também é influenciado pela supremacia patriarcal, já que, conforme Araújo (2014) e Louro (1997), é uma profissão historicamente feminilizada que tem sido considerada, por muito tempo, como trabalho de “mulher”. Para Dametto e Esquinsani (2015), a percepção a respeito de professoras ainda está imbricada em normas tradicionais de gênero: elas ainda são vistas como doces, delicadas, maternas, detentoras de “bons costumes”. Por ser uma profissão que faz parte dessa relação de gênero, Louro (2009) acredita que, simbolicamente, tais aspectos contribuem para a desvalorização da profissão, socialmente e financeiramente. A meu ver, a violência de gênero se mostra enraizada por essas evidências simbólicas em torno da profissão

A pesquisa de Freitas (2020) mostra que, nos espaços educacionais, a visão patriarcal ainda impera dentro das relações ali presentes, principalmente nos cargos de gestão. Segundo a autora, mesmo que de forma inconsciente, as mulheres reproduzem os sexismos internalizados, delegando cargos de poder e decisão aos homens, como se essa composição fosse o “natural”. Indo além, Freitas (2020) também relata que, nesses lugares, as mulheres se deparam com “tetos de vidros” – barreiras “invisíveis” – que se impõem a elas no mercado de trabalho, dificultando o acesso a promoções de cargo ou as boicotando quando se encontram em posição de autoridade.

Leal *et al.* (2017) reforçam a onipresença das violências de gênero na sociedade, incluindo os espaços universitários. As autoras discorrem sobre os altos índices de assédio moral nas vivências de técnicos e docentes no ensino superior. Os resultados apontam que: (a) as mulheres são a maioria das vítimas desse tipo de agressão; (b) nem as docentes nem seus temas de pesquisa são levadas a sério; e (c) violências geram consequências emocionais sérias a essas trabalhadoras. Esse estudo é importante por nos revelar a existência de violência de gênero na experiência das docentes a nível superior. Entretanto, nas minhas buscas, não encontrei pesquisas sobre esse assunto com professoras do ensino básico, mais especificamente em torno das professoras de língua estrangeira, que é o objetivo desta dissertação. Tratando-se de um problema social de ordem sistêmica, é importante entender se, e como, ela se insere no ambiente profissional das professoras, já que a escola, segundo Bourdieu (2012) e Silva (2019), é uma das instituições que reproduz e reflete as hierarquias sociais. Sendo assim, na próxima

seção, trato de pesquisas sobre as crenças em LA e a sua importância para o ensino de línguas e, também, pontuo a escassez de trabalhos que interliguem as crenças, a violência de gênero e o ensino de línguas.

2.2 Crenças a respeito da violência de gênero no contexto escolar de ensino de línguas

Nesta seção, apresento um breve histórico sobre os estudos de crenças a respeito do ensino e aprendizagem de línguas em LA. Em seguida, discuto as abordagens e definições desse conceito. Por fim, discorro sobre o momento presente de pesquisa de crenças e comento sobre a relação entre crenças e poder, já que este trabalho está embasado em uma visão crítica e política, com enfoque em opressões sociais que podem estar presentes no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas.

2.2.1 Breve panorama histórico

Para Barcelos (2007, p. 113), “o conceito de crenças é tão antigo quanto nossa existência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. Apesar de ser um elemento intrínseco às experiências humanas, de acordo com Pajares (1992), por muito tempo, as crenças humanas foram descartadas e deixadas de lado por discussões científicas, visto que eram apreendidas como parte das esferas religiosas, místicas e, também, julgadas como saberes desprovidos de pertinência em oposição ao conhecimento científico. Contudo, o interesse sobre o tema é notório em diferentes disciplinas acadêmicas, como “medicina, direito, antropologia, sociologia, ciências políticas, negócios, filosofia e, também, psicologia” (PAJARES, 1992, p. 308). Dessa forma, as crenças têm natureza complexa, bem como forte influência na maneira pela qual significamos, enxergamos e nos relacionamos com o mundo.

Em LA, Barcelos (2004) explica que as pesquisas de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas despontam a partir do interesse de pensar a aprendizagem de línguas não só em relação aos aspectos metodológicos com base em teorias linguísticas, mas também em relação à observação do complexo processo de aprendizagem por meio da visão de aprendizes. No âmbito internacional, Barcelos

(2011) demonstra que os estudos sobre crenças florescem em meados dos anos 80 e têm como precursoras as pesquisadoras Elaine Horwitz (1985) e Anita Wenden (1986). Barcelos e Kalaja (2013) afirmam que essas pesquisas se solidificam em LA a partir do Congresso Internacional de Linguística Aplicada em 1999 e, ainda, por meio da publicação da revista *System*, no mesmo ano, que teve como tema central os trabalhos sobre crenças de aprendizes em relação à aprendizagem de línguas.

Já no Brasil, de acordo com Barcelos (2004, 2007), os estudos acerca de crenças emergem em meados dos anos 90. Os primeiros marcos investigativos relacionados ao tema se configuram por meio dos estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). Os referidos trabalhos debruçaram-se sobre as crenças de alunos em relação à língua estrangeira, formando um campo enriquecedor para o ensino e para a aprendizagem de línguas. Desde então, muitos trabalhos foram produzidos sobre o tema (BARCELOS, 1995, 2003, 2004, 2006; COELHO, 2006; SANTOS, 2005; SILVA, 2005, 2010). Barcelos (2007) afirma que, no Brasil, entre o período de 2002 e 2007, já havia mais de 50 produções acadêmicas sobre crenças e aprendizagem de línguas, entre elas, teses, dissertações e artigos. Atualmente, após mais de 30 anos de pesquisas, ainda há um grande volume de publicações, tanto no Brasil quanto no exterior – o que apenas realça o potencial do tema, bem como a sua relevância para o ensino de línguas. Afinal, como afirma Barcelos (2004), crenças são recursos utilizados por alunos e por professores para dar significado ao contexto de aprendizagem e de ensino de línguas. E nesse contexto, o que são crenças?

2.2.2 Crenças: abordagens e definições de um objeto nebuloso

Apesar de ser um conceito amplamente estudado, Pajares (1992) já argumentava, no início dos anos 90, que não há precisão em torno da conceptualização e caracterização de crenças, por ser um fenômeno de natureza multimodal e dinâmica que possui múltiplas camadas, significados e características. Para o autor, podemos entender crenças como:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconcepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, e estratégia social. (PAJARES, 1992, p. 309)

Já no ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) e Barcelos e Kalaja (2013) evidenciam outros termos que já foram utilizados para se referir às crenças, tais como: “representação de aprendizes, crenças culturais, cultura de aprender línguas, conhecimento metacognitivo, crenças cotidianas, etc. (vide BARCELOS, 2004, p. 130-132 e BARCELOS e KAJALA, 2013, p. 3). Em LA, os estudos de Barcelos (2004, 2007) contextualizam diferentes momentos das pesquisas em crenças e aprendizagem de línguas. A autora destaca três abordagens diferentes: a abordagem clássica ou normativa, a metacognitiva e a contextual, como podemos ver no Quadro 4, baseado em Barcelos (2004, p. 135-137):

Quadro 4 - Momentos dos estudos de crenças

Abordagem	Definição de crenças	Metodologia
Normativa	Crenças dentro dessa abordagem são definidas como sinônimos de ideias preconcebidas, mitos e equívocos.	Os dados são gerados a partir do uso de questionário e analisados por meio de descrições estatísticas, sem preocupação com os contextos.
Metacognitiva	As crenças são definidas com base no pensamento de Wenden (1987). Crenças são conhecimentos que os alunos adquirem ao aprender línguas, são relativamente estáveis, porém frágeis, (nem sempre com respaldo empírico) e interativo (influencia o resultado do processo de aprendizagem) e, às vezes, incorreto.	A coleta de dados se dá por meio de entrevistas semiestruturadas e auto relatos.
Contextual	Crenças são contextuais, dinâmicas e sociais. O contexto é visto como socialmente constituído nas interações, e não como estático ou mero recipiente social.	Vários métodos de coleta de dados: narrativa visual e escrita, entrevista oral; observação de aula, questionários etc.

Fonte: Autoria própria

A abordagem normativa amparou as primeiras pesquisas sobre crenças em LA e possui algumas características. Em primeiro lugar, nessa abordagem, crenças sobre aprendizagem de línguas, segundo Barcelos (2003, p. 11), são definidas como: "estruturas mentais, estáveis, coerentes, fixas, localizadas dentro da mente das

peçoas, mitológicas, pré-concebidas”, posicionadas ao lado oposto ao conhecimento acadêmico. Em segundo lugar, nessa abordagem, ainda conforme Barcelos (2003), as crenças de alunos eram classificadas como “verdadeiras” ou “falsas” / “certas” ou “erradas”, em contraste às teorias acadêmicas de aprendizagem de línguas. Em terceiro lugar, essas pesquisas estabeleciam uma relação de causa e efeito entre crenças, ações e comportamento como, por exemplo, “as ações de professores e alunos eram justificadas pelos tipos de crenças que tinham” (BARCELOS, 2004, p. 16). Barcelos e Kalaja (2013) explicam que as pesquisas construídas a partir desse viés tinham preocupação em classificar os tipos de crenças comuns ao ensino de línguas e destacar crenças que poderiam ser eficazes ou ineficazes para a aprendizagem. Por fim, nessa abordagem, o contexto dos participantes não era considerado essencial, já que as pesquisas eram feitas por meio do uso de questionários fechados, a exemplo o BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory), instrumento criado por Elaine Howitz nos anos 80, o qual utilizava a estatística descritiva para análise (BARCELOS, 2004, 2007).

O segundo momento da pesquisa em crenças, segundo Barcelos (2004, 2007), tem como influência os estudos de Wenden (1987, 1990) que entende crenças como conceitos relativamente estáveis, podendo ser corretas ou “falíveis”. O enfoque dessas pesquisas é decompreender as estratégias de aprendizes para aprender uma língua estrangeira. Os dados eram produzidos a partir de questionários, mas, diferentemente da abordagem normativa, havia outros instrumentos para a coleta de dados, como “autorrelatos e entrevistas semiestruturadas”. Embora haja mudanças nas caracterizações e nas análises de crenças, essa perspectiva, assim como a abordagem normativa, ainda retrata crenças em oposição ao conhecimento teórico e científico, em tom classificatório, com foco no que é ou não “correto”.

À vista disso, concordo com Barcelos (2004) quando a autora faz críticas em relação às duas primeiras abordagens, devido ao seu caráter prescritivo e ao recorrente tom de julgamento em relação às crenças de estudantes. Também convém destacar a forma pela qual o conhecimento científico foi/é visto como mais valoroso, colocado sempre em oposição às crenças populares. Pajares (1992) já afirmava que a distinção do conhecimento tido como científico sempre esteve presente dentro dos estudos da temática. Crenças eram percebidas como julgamentos ou meras opiniões, enquanto o conhecimento estaria relacionado a

fatos e à objetividade, logo, sendo confiável e verdadeiro (PAJARES, 1992, p. 313). Porém, assim como Pajares (1992), penso que nenhum conhecimento científico é criado dentro da esfera da neutralidade e sempre perpassará por questões de juízo de valor dentro de um determinado contexto e em uma determinada época. Tal qual as crenças, o conhecimento científico também pode ser refutado ou não corresponder à realidade. Nossas crenças podem nem sempre estar “corretas”, e nem precisam, pois o que importa é saber onde elas nascem, como florescem e quais são as suas consequências na vida dos alunos e dos professores, pois, no contexto em que surgem, há sempre uma lógica que ampara a sua existência. Além disso, acredito que não há ações ou relações sociais que não tenham influência de nossas crenças individuais ou compartilhadas.

Segundo Kalaja (1995), os estudos pós-estruturalistas, influenciados por Foucault, emergem entre os anos 80 e 90. Essa corrente surge no intuito de questionar a tradição empírica, positivista na construção do conhecimento científico. No campo da linguagem, essa nova forma de pensar redirecionou os paradigmas dos estudos de linguagem, impulsionando os estudos discursivos e retóricos e destacando a importância dos contextos para identificar as crenças. Para a autora, a língua, antes observada em seu aspecto abstrato e estrutural, agora passa a ser compreendida em suas dimensões contextuais, históricas e ideológicas (KALAJA, 1995). Dessa forma, a autora denominou os estudos dentro de uma abordagem discursiva, definindo que as crenças são construídas e influenciadas pelo discurso, e vice-versa. Partindo desse contexto, como ilustrado anteriormente no Quadro 4, os estudos de crenças ganham novas molduras na abordagem contextual, o que nos leva ao Quadro 5 (ÁVILA, 2018), o qual expressa algumas das possíveis definições de crenças por autores que se situam dentro da abordagem contextual:

Quadro 5 - Definições de Crenças

Autores	Definições
---------	------------

Barcelos (2004)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e, na maioria das vezes, implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são 'socialmente construídas' sobre 'experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca".
Barcelos (2006)	É uma forma de pensamento, de construção da realidade, "maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação" (p. 18). Crenças são sociais e também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais.
Coelho (2006)	Teorias implícitas assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, concepções que podem ser questionadas e modificadas através de novas experiências. São impressões que os professores e os alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou imaginário.
Garbuio (2006)	Construtos de verdade aos quais se adere ou não, construídos a partir da história do indivíduo e a partir de sua interação com o meio, podendo admitir graus.
Arantes (2008)	Consideramos como crenças tanto o que professores e alunos manifestam verbalmente, isto é, o seu dizer, como o que manifestam em suas ações, ou seja, o seu fazer. A nosso ver, as interpretações que o indivíduo faz da realidade se manifestam tanto em suas palavras como em suas ações.
Santos (2010)	Concepções adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, com base em suas percepções e julgamentos pessoais acerca dos vários aspectos relativos ao processo de ensinar e aprender línguas. Em geral, elas são desenvolvidas inconscientemente a partir da vivência e/ou observação de outros indivíduos. São elas que guiam muitas das escolhas e ações.
Barcelos e Kalaja (2011)	Produtos sociais, históricos e também políticos, conectados a contextos micro e macropolíticos.
Batista (2013)	Ideias que se originam das experiências anteriores de aprendizagem, de opiniões de pessoas influentes (pais, avós, amigos, ex-professores, etc.), da influência da mídia escrita e falada, da exposição a métodos de ensino diversificados e da experiência profissional.

Ferreira (2015)	O conjunto de princípios articulados consciente ou inconscientemente a partir de variáveis internas e externas ao sujeito, os quais regem o pensamento e, muitas vezes, também a forma como os indivíduos agem em sociedade. São, portanto, exatamente as convicções nas quais professores e alunos encontram respaldo, muitas vezes mecânico e exânime, para o seu proceder dentro e fora de sala de aula.
Vieira (2016)	Consistem em ideias, opiniões, enfim, em tudo aquilo no qual se acredita consciente ou inconscientemente sobre aprender e ensinar línguas. Tais ideias ou opiniões provêm das experiências, das vivências, dos conhecimentos adquiridos, da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações, além de serem bastante influenciadas pelo contexto.

Fonte: Ávila (2018, p.8).²⁵

Como podemos observar no Quadro 5, existem várias definições para o conceito, a depender da afiliação teórica, dos contextos e da abordagem de pesquisa. As diferentes conceitualizações de crenças não sugerem a limitação desse campo de pesquisa; ao contrário, confirmam a densidade da temática, bem como seus aspectos multimodais. Por conseguinte, concordo com as definições de Barcelos (2006, p. 19) de crenças como “dinâmicas, contextuais, emergentes, paradoxais, não lineares, podendo influenciar (ou não) as ações humanas”; elas também são provenientes das interações sociais, podendo variar conforme questões culturais e momentos históricos. Para conseguir entender a complexidade das crenças de aprendizes situadas nas complexidades dos contextos, a abordagem contextual lança mão de uma ampla variedade de instrumentos metodológicos: questionários (fechados, abertos semiabertos), narrativa visual e não visual, entrevistas, autoestudos, observações de aulas, dentre outros (BARCELOS, 2004, 2006).

Na próxima subseção, falo das novas tendências dos estudos de crenças surgidas na última década, com destaque para as produções nacionais e, por fim, apresento uma lacuna em relação à pesquisa de crenças no ensino de línguas associadas às questões de poder.

²⁵ Ávila, Andriza. (2018). As crenças em linguística aplicada e os aspectos da relação crença-ação. *Linguagens & Cidadania*. p. 8. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/349204017_As_crenças_em_linguística_aplicada_e_os_aspetos_da_r_elacao_crenca-acao acesso em 24 de abril de 2022.

2.2.3 Crenças: o momento presente

Em quase quatro décadas de pesquisa sobre crenças, o assunto continua sendo potente e desafiador, “desabrochando com flores de diferentes cores” (KALAJA e BARCELOS, 2015, p. 5), afinal, mudam-se os tempos e os paradigmas das pesquisas. Barcelos e Kajala (2013, 2015) ressaltam que as perspectivas socioculturais e cognitivas coexistem com as novas concepções e abordagens e, por conseguinte, as pesquisas tomaram rumos ainda mais complexos e sofisticados. Nos últimos anos, Kalaja, Barcelos e Aro (2018) reconhecem que, dentro da abordagem contextual, podemos vislumbrar diferentes perspectivas de investigação, algumas em crescimento e outras em continuidade. Em continuidade, há as perspectivas já em voga desde os anos 90, como as discursivas, por exemplo (KALAJA, 2016).

As autoras vislumbram três novas linhas de pesquisa dentro da abordagem contextual que continua em crescimento: a primeira, a sociocultural (ALANEN, 2003), a segunda, a corrente dialógica (DUFVA, 2003) e, por fim, a ecológica (MERCER, 2011). De forma abrangente, para Barcelos, Kalaja e Aro (2018), a visão sociocultural nasce das teorias de Vygotsky (1978) que dá enfoque a importância do ambiente/contexto para a construção das crenças, bem como o seu aspecto mediador nas ações de aprendizes. A corrente dialógica tem respaldo nos estudos Bakhtinianos. Kalaja et al. (2015) denominam essa linha como dialógica, entendendo crenças dentro do seu aspecto individual, mas sem perder de vista suas dimensões coletivas e sociais. Por último, a terceira perspectiva, a ecológica, é inspirada pela teoria da complexidade de Larssen Freeman (2002). Nessa perspectiva, segundo Kalaja, Barcelos e Aro (2018), as crenças são vistas e caracterizadas entre duas dimensões, uma cognitiva e outra afetiva, associadas às interações contextuais.

Essas perspectivas de investigação reafirmam o caráter complexo e dinâmico das crenças e sua forte ligação ao contexto e ao ambiente, bem como sua relação direta ou indireta com nossas ações, identidades e, também, emoções. Com base nesses novos avanços e descobertas, as lacunas encontradas sugerem novos adornos às investigações sobre crenças. Segundo Barcelos, Kalaja e Aro (2018), nos últimos 10 anos, percebe-se a ênfase nos estudos que investigam crenças interseccionadas a outros elementos, tais como identidade, emoções e agência, com

foco em estudantes e professores. Esses construtos operam de forma simultânea em diferentes instâncias do contexto de ensino e de aprendizagem de línguas (vide trabalhos de ARAGÃO, 2011; ARAGÃO e CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS, 2015; KALAJA et al., 2015).

No Brasil, as pesquisas sobre crenças em LA continuam em alta. Um exemplo, é o dossiê temático “Crenças, emoções e identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas”, publicado pela Revista *Pensares* (vol.23)²⁶, periódico de trabalhos em LA, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, apresentado por Colombo-Gomes, Barcelos e Miller. Os trabalhos desse dossiê refletem a contínua relevância em investigar crenças. Os temas são variados e estão em diálogo com assuntos pertinentes à contemporaneidade que perpassam o espaço de ensino de línguas estrangeiras, tais como o contexto pandêmico, novas concepções educacionais, mudanças de práticas pedagógicas, dentre outros. Cabe mencionar que essas pesquisas partem do viés contextual e fazem uso de diversos instrumentos de coleta de dados, bem como utilizam um suporte teórico interdisciplinar. Ademais, os artigos dessa coletânea salientam a interrelação entre crenças, identidades, emoções e ensino de línguas estrangeiras. Ainda assim, apesar da variedade teórica de investigações sobre crenças, não há publicações que as relacione de forma direta às questões ligadas às opressões sociais com foco em entender estruturas de poder que geram desigualdades. Na próxima subseção, por conseguinte, trato deste assunto e justifico a necessidade de dar esse passo em LA.

2.4.5 Crenças, poder e violência de gênero

Esta pesquisa investiga crenças de professoras de línguas estrangeiras acerca da violência de gênero, por meio de uma concepção crítica e politicamente posicionada. Para isso, procurei suporte teórico nas pesquisas sobre crenças e ensino de línguas para entender como essa temática vem sendo discutida dentro da área. Com esse fim, realizei um levantamento bibliográfico através do acervo do Catálogo de teses e dissertações Capes e da plataforma Scielo. Esses sites foram escolhidos porque são de livre acesso e estão disponíveis na *web* de forma gratuita. Para delimitar o tema, fiz uso de diferentes palavras-chaves: (a) “crenças

²⁶ Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/2530> acesso abril de 2022.

professores em serviço; violência de gênero”; (b) “crenças ensino de línguas; violência de gênero”; (c) “crenças; ensino de língua; poder”; (d) “crença ensino de línguas; formação de professores; feminismo”; (e) “crenças; ensino de línguas; violência” e, por último, (f) “crença; ensino de línguas; machismo” g) Violência de gênero; crenças; emoções; h) ensino de línguas emoções e violência i) Ensino, emoções; violência contra mulher.

Para a pesquisa na Plataforma Capes, utilizei os filtros de refinamento de busca: primeiro, defini um recorte temporal no período de dez anos, isto é, de 2012 a 2022; em seguida, selecionei: “Grande Área de conhecimento” opção “Linguística, letras e artes”; depois, selecionei a “Área do conhecimento”, opção “Letras e Linguística”; e, por último, marquei a “Área avaliação”, opção “Letras/ Linguística. A Plataforma de teses e dissertações da Capes apresentou um grande volume de trabalhos de acordo com cada conjunto de palavras-chave e, por isso, analisei os primeiros sessenta trabalhos que constavam nas três primeiras páginas de resultado apresentado pela plataforma.

O critério de seleção bibliográfica foi feito com base em: (a) leitura dos títulos; (b) análise dos resumos; (c) palavras-chave que mencionassem a temática deste estudo; (d) área do conhecimento. Apesar do grande número de produções, com base em uma leitura minuciosa do resumo de cada publicação, não foram encontrados trabalhos que tivessem investigado esses três temas conjuntamente: crença (1) de professores em serviço, violência de gênero e emoções. Os mesmos procedimentos foram feitos e repetidos três vezes pela plataforma Scielo, dessa vez, combinando as palavras-chave com “AND”. Entretanto, o site apontou que não havia resultados existentes para a pesquisa.

Os resultados das buscas indicam que apesar da virada decolonial e crítica em LA, as pesquisas sobre crenças ainda não incluíram relações assimétricas de poder na sociedade, bem como suas implicações para o ensino de línguas e para a formação de professores, lacuna que justifica a confecção dessa pesquisa. No entanto, como discutido anteriormente, os estudos de crenças já mostraram a íntima relação com os estudos de identidades, emoções, agência e motivação. Porém, faz-se necessário um olhar que considere crenças atravessadas por correntes críticas e, ainda, expandir os estudos de identidades, levando em conta marcadores de gênero, raça, sexualidade, classe social e nacionalidade, dentre outros. Essa escolha se justifica no intuito de saber como os sistemas de opressão impregnam as

crenças sociais, produzindo e criando sistemas de crenças excludentes que se espalham por diferentes instâncias sociais e, no caso deste trabalho, pelos contextos profissionais das professoras.

O único trabalho encontrado em LA que se constrói dentro desta linha de pensamento é a dissertação de Araújo Silva (2022). O autor objetivou entender crenças e emoções de professores em formação em torno dos temas gêneros e sexualidade no ensino, por meio de um curso de extensão sobre gêneros e sexualidades, utilizando questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados evidenciam que nossas crenças sociais são permeadas por questões atreladas ao poder excludentes advindas de discursos violentos e naturalizados nas práticas sociais que geram consequências negativas e afetam a vivência e as emoções de professores e alunos em formação, principalmente os participantes que se identificam como LGBTQIAP+. O trabalho também evidencia a importância de tratar dessas temáticas nas aulas de línguas, além de salientar a importância do assunto na formação de professores, visando contribuir para uma educação crítica e consciente.

É importante destacar que, embora não se encontre muitos trabalhos que se liguem diretamente ao desvelar de questões de poder relacionadas às crenças e ao ensino de línguas, penso que esses fatores estão presentes, mesmo que não seja o objetivo do pesquisador, de forma indireta. Um exemplo pode ser visto em Pajares (1992), quando ele menciona a pesquisa de Bingham, Haubrich, White and Zipp, produzida em 1990. Ambos os pesquisadores demonstram, através de seus trabalhos, como as crenças estão fortemente atreladas às ideologias políticas e, nesse caso, às crueldades do racismo:

Bingham, Haubrich, White and Zipp (1990) descobriram que 40% dos professores brancos que ranquearam positivamente a escola segregada onde trabalhavam não queriam que seus filhos estudassem em suas escolas. Os autores sugeriram que a crença em relação a raça desses professores brancos tinha papel importante na escolha da escola para os filhos, mesmo mostrando percepção positiva da escola onde trabalham. (PAJARES, 1992, p. 319, tradução nossa)²⁷

²⁷ Todas as citações originalmente escritas em inglês foram traduzidas pelas autoras. Citação original: "Bingham, Haubrich, White, and Zipp (1990) discovered that, of the White teachers who rated their own desegregated school highly, 40% did not want their children attending it. The authors suggested that the racial attitudes of White teachers played important roles in their decision of which schools to send their own children to, even when they had very positive attitudes about their own schools."

Na pesquisa mencionada por Pajares (1992), temos professores que mostram boas percepções sobre as próprias práticas de ensino e da escola onde trabalham, mas não deixariam seus próprios filhos estudarem no local, pois essa escola é reservada aos alunos negros. Podemos inferir, com base no excerto, que reflete o período de segregação racial estadunidense²⁸, como o sistema de crenças racistas estrutura sutilmente nossa visão do mundo e influencia algumas de nossas ações, mesmo que de forma contraditória e não linear, criando um regime de “verdade” nas palavras de Foucault (1980), quase incontestável, o qual persiste em tempos atuais.

Para Souza (2021), a experiência civilizatória decorrente da participação do sujeito nas coletividades humanas propicia a formulação e internalização de variadas crenças. O conjunto de crenças de um indivíduo decorre de uma série de interações sociodiscursivas nas quais está envolvido. Neste sentido, nossas crenças sustentam “regimes de verdade e poder”(FOUCAULT, 1980, p.133) que cooperam, reproduzem e perpetuam estruturas de crenças que naturalizam a desumanização do outro. Assim, em consonância com Barcelos (2004), “Não podemos deixar de pesquisar crenças sobre aspectos que afetam nossas vidas de maneiras cruciais” (BARCELOS, 2004, p. 147). Precisamos desafiar e refletir sobre crenças e entender como elas podem estar embebidas em machismo, racismo, elitismo, colonialismo, LGBTQIAP+ fobias, dentre outros elementos que, disfarçados em sutilezas, ferem direitos humanos e geram desigualdade, violência e sofrimento.

Este trabalho se constrói a partir da abordagem contextual, com base na definição de crenças de Barcelos (2003, 2004, 2006, 2007) e Barcelos e Kalaja (2011) que as compreende como uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais) e influenciam nossas ações (ou não) dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18). O contexto sócio-histórico e político pode ser relevante

²⁸ “A segregação racial ainda pode ser definida como uma espécie de política do Estado que visa separar os indivíduos ou grupos de indivíduos de uma mesma sociedade com base em critérios étnicos ou raciais. Tal medida foi executada particularmente ao final do século XIX e encontrou ênfase no século XX, em países como a Alemanha nazista, que empreendera uma política antissemitista, na África do Sul, com a instituição do apartheid e igualmente nos EUA. (LEITE, 2020) Disponível em: < <https://www.jornaljurid.com.br/busca/qisele%20leite/2> >. Acesso em janeiro de 2022.

para entender a lógica para determinadas crenças sociais existirem. Para Barcelos (2003, p. 8), “crenças não possuem apenas dimensão cognitiva, mas também social, elas nascem de nossas interações com os outros e com o ambiente”. À vista disso, tratando-se de noções sociais engendradas e criadas nas interações sociais, como pontua Kalaja (1995), elas estão embebidas em questões discursivas, ideológicas, históricas e políticas e, também, exercem influências nas construções do imaginário e nas estruturas sociais, afinal, elas dão cor e significado à realidade. A meu ver, não existe conhecimento, julgamento, ação e percepção da realidade que não perpassem por nossas crenças. Assim como no contexto de aprendizagem, carregamos conosco nossas crenças sobre o objeto a ser aprendido, também carregamos as nossas crenças para além das questões pedagógicas e de aprendizagem que se fazem presentes nesse ambiente. Dito isso, com esta pesquisa proponho uma leitura de crenças e do ensino de línguas pelo prisma da criticidade, no sentido “político” do termo (MOITA LOPES, 2006), o que acredito ser mais uma das complexas camadas em torno da caracterização ou conceitualização das crenças. Na próxima subseção, discorro sobre os estudos de emoções em LA, com ênfase nas abordagens críticas.

2.3 Emoções

Nesta seção, discuto os estudos a respeito de emoções e do ensino de línguas, com enfoque na abordagem crítica. Na primeira parte, contextualizo brevemente as pesquisas em emoções. Na segunda, apresento as definições de emoções em diferentes abordagens. Na terceira parte, comento pesquisas que partem da abordagem crítica localizados em diferentes áreas de conhecimento. Por fim, exibio um pequeno mapeamento de trabalhos publicados no Brasil associados à temática deste trabalho.

2.3.1 Contextualizando os estudos em emoções: do ostracismo à virada emocional

“Emotions are the elephant in the room: poorly studied and understood and ‘seen as inferior to rational thought’”. (Swain 2013)

Swain (2013, p. 13) frisa que “emoções são como um elefante branco na sala: pouco estudadas ou compreendidas”, vistas como inferiores em relação ao

pensamento racional. Essa afirmação representa, de modo conciso, a forma pela qual a tradição ocidental tratou das emoções ao longo dos séculos, negligenciando e inferiorizando a sua importância na trajetória humana, como se elas não fossem relevantes ou sérias o suficiente para compor os estudos científicos. Todavia, de acordo com Agudo (2018) e White (2018), é no final do século XX, em meados dos anos 70, que o tema emoções passa a ser estudado e discutido por diversas esferas do conhecimento, como nas ciências biológicas e em diferentes disciplinas das ciências humanas, tais como filosofia, psicologia, geografia, antropologia, sociologia e estudos linguísticos, em vista de seu aspecto complexo, multimodal e, também, de sua inerência à experiência humana.

Em LA, conforme Barcelos (2015), as pesquisas sobre emoções despontam em meados anos 70, com os estudos de Gardner e Lambert (1972) ligados à motivação e, posteriormente, nos anos 80, com os estudos de Krashen (1986), que associava fatores afetivos à aprendizagem de línguas. Entretanto, de acordo com a autora, as publicações em periódicos sobre emoções em LA se tornam mais volumosas a partir dos anos 2000. Para Barcelos (2013), houve uma virada emocional, ou virada afetiva como propõe Pavlenko (2013) dentro das pesquisas em LA. No presente, em três décadas de estudos, tanto os estudos internacionais (AGUDO, 2018; AHMED, 2004, 2010; BENESCH, 2012, 2016; HARGREAVES, 1998; HORWITZ, 1990; MATURANA, 1997; NIAS, 1996; RICHARDS, 2020; SHULTZ 2007; SONG, 2018; WHITE, 2018; ZEMBYLAS, 2004, 2006) quanto os nacionais (ARAGÃO, 2008, 2010, 2011; ARAGÃO e BARCELOS, 2018; COELHO BARCELOS, 2010, 2016; GOULART, 2008; PALMA, 2021; REZENDE, 2014; SILVA, 2016; SILVA e BARCELOS, 2021) indicam o impacto e a importância de se investigar as emoções dentro do ensino de línguas, dado que se trata de um contexto imerso em emoções.

Aragão e Barcelos (2018) destacam que, nos últimos anos, os estudos de emoções de professores de línguas cresceram bastante no Brasil. Segundo os autores, as emoções mais comuns nas publicações em torno do assunto giram em torno de tristeza, da frustração, do medo, da felicidade e, também, do contentamento. Isso sugere a diversidade emocional da experiência docente, uma profissão tida como altamente emocional (HARGREAVES, 1998; NIAS, 1996) e emocionalmente complexa (SWAIN, 2013). Na próxima subseção, discuto as definições de emoções dentro da LA.

2.3.2 Emoções: definições

De acordo com Prior (2016), descrever as emoções sempre foi um desafio dentro dos estudos científicos. Segundo o autor, as emoções eram tidas como estados mentais natos, muitas vezes entendidos dentro do aspecto individual nos estudos de psicologia. Palma (2021) afirma que, no campo da biologia, as pesquisas de Darwin (ref.) tentaram estabelecer uma base para entender e classificar a expressão de emoções humanas dentro de uma esfera universal e evolutiva. Ainda de acordo com Palma (2021), na teoria evolucionista, as emoções são classificadas como naturais da condição humana (mas também sofrem a influência da cultura- ver conceito de regras de exibição- Paul Ekman; Damásio sobre emoções sociais), com funções específicas pré-programadas e necessárias para a sobrevivência da espécie. Barcelos (2015) caracteriza emoções como fenômenos ativos, sociais e de natureza complexa. Song (2018) as define como multifacetadas e não lineares. Richards (2020, p. 2), por sua vez, ressalta que “elas não são algo que puramente “possuímos”, mas algo que também “praticamos”, inserindo-as como elemento das práticas sociais. Já Ahmed (2004) e Benesch (2012), em seu turno, adicionam uma dimensão política na ótica dos estudos de emoções.

Conforme Benesch (2016), a definição e a forma de pesquisar emoções sofrem variações de acordo com o autor, podendo o conceito ser inserido em diferentes abordagens teóricas, tais como a Biologia do Conhecer (ARAGÃO, 2010; MATURANA, 1997), a abordagem sociocultural (ABREU, 2017; IMAI, 2010), discursiva (ZEMBYLAS, 2005) e, também, a crítica feminista (AHMED, 2004; BENESCH, 2012). Ainda que existam diferentes maneiras de entender as emoções, podemos notar aspectos comuns entre as diversas agendas acadêmicas, tais como: (a) são indissociáveis dos aspectos cognitivos; (b) possuem impacto na vida dos sujeitos, tanto em aspectos individuais quanto em sociais; (c) são moldadas conforme a cultura e momentos históricos; (d) possuem dimensões complexas e (e) têm caráter político, contextual e histórico-social.

Na próxima subseção, discuto as emoções dentro da abordagem crítica, a qual se filiaa esta pesquisa.

2.3.3 Abordagem crítica nos estudos de emoções

Nesta subseção, discorro sobre a abordagem crítica nos estudos de emoções, abordando, em primeiro lugar, a guinada crítica nos estudos de emoções que engloba um olhar para estudos dentro da antropologia das emoções. Em seguida, discuto alguns estudos já conduzidos dentro da abordagem crítica de emoções, na temática de violência de gênero, crenças e emoções.

2.5.3.2 A guinada crítica dos estudos de emoções no ensino e em diferentes áreas desconhecimento

Na educação, mesmo de forma indireta, Hargreaves (1998) já mencionava a importância de entender as emoções pelo escopo do gênero ao se referir à necessidade de entender as emoções de professores. Na visão do autor, “a profissão docente é numericamente dominada por mulheres, mas, politicamente, não” (HARGREAVES, 1998, p. 836), ou seja, o pensamento patriarcal desenha os moldes de uma profissão historicamente feminina, de modo a influenciar a experiência emocional das professoras. Todavia, foi apenas no início dos anos 2000 que as pesquisas atravessadas pelo viés crítico de emoções, ainda que, timidamente, despontam nos periódicos acadêmicos. Winograd (2003), por exemplo, revela a importância de se estudar esse fenômeno, levando em consideração os diferentes marcadores identitários como gênero, raça e classe. Nesse estudo, o autor reivindica que as instituições de ensino ofereçam um espaço para que professores possam refletir sobre as emoções que permeiam a docência, com o propósito de evidenciar os aspectos "catalisadores" que elas podem gerar, principalmente para buscar mudanças sociais e estruturais, dentro e fora da sala de aula. Benesch (2012) traça um histórico de pesquisas construídas por esse viés no ensino e dentro dos estudos feministas, como a investigação de Megan Boler (1999), que relaciona as emoções à educação e ao poder opressor. Ademais, o trabalho de Bonny Norton (2000) conecta os sentimentos de inferioridade de imigrantes ao aprender e ao falar uma segunda língua às questões do poder e das hierarquias sociais.

Benesch (2012) também trata dos estudos feministas de Berlant (2004), Ngai (2005) e Ahmed (2010). Berlant (2004) teoriza as contradições da emoção de compaixão a partir da análise da plataforma dos governos de Lyndon Johnson, em

1960, em comparação com o governo de George W. Bush Pai, em 1990, a partir da ótica de raça, etnia e classe. Os resultados revelam que há uma questão política e sádica em torno da compaixão, pois ela envolve a solidariedade e o ato de ajudar o próximo, porém, ao mesmo tempo, também se interliga ao prazer sádico “da recusa no ajudar”. Assim, trata-se de uma emoção permeada por questões políticas, recheada de contradições nas práticas cotidianas (BENESCH, 2012). A investigação de Ngai (2005) tem como tema a inveja, analisada por meio de um filme lançado nos anos 90, intitulado “Mulher solteira procura”. Os resultados do estudo não corroboram visões maniqueístas sobre a inveja e a autora salienta os aspectos políticos da emoção, bem como sua capacidade em promover mudanças. Segundo a análise realizada, essas emoções têm potencial na geração de conflitos, e as “colisões” geradas são necessárias, pois são benéficas para a promoção de questionamentos que levam às mudanças sociais e à superação de desigualdades.

Os estudos de Ahmed têm uma extensa contribuição para as pesquisas guiadas pela noção crítica das emoções dentro dos estudos feministas. Suas pesquisas se centram em entender as relações entre o poder, as emoções e as desigualdades (AHMED, 2004, 2010). Na publicação de 2004, a autora ilustra como as emoções estão inseridas em um jogo político que é utilizado pelas instituições de poder para inviabilizar as demandas das minorias sociais, o que ocorre por meio de discursos que visam invalidar suas reivindicações e manter a hierarquia social. Já em seu trabalho produzido em 2010, a mesma autora traz a análise de um filme que evidencia a vida de imigrantes e o sofrimento cotidiano em relação ao racismo nos Estados Unidos. Os resultados sugerem como os discursos liberais reforçam a ideia de que os imigrantes sofrem com o racismo por falta de esforço em superá-lo e por serem pessimistas.

As emoções, para a vertente crítica, são regidas por questões de poder, pois estão atreladas às injustiças sociais. Nos termos de Ahmed (2004, p. 16.), “emoções também são assunto de política”. Benesch (2012) enfatiza que essa abordagem rejeita as concepções cognitivistas e utilitaristas das emoções e, por isso, não é a preocupação das correntes rotulá-las como “positivas” ou “negativas”, em vista do teor de julgamento que esses mecanismos expressam, e sim como elas agem de forma complexa nas relações sociais. Já autores como Ahmed (2004), Zembylas (2005) e Benesch (2012) as entendem como performativas, corporificadas, políticas, ideológicas e culturais. Com base nessas premissas, esse trabalho está filiado à

abordagem feminista e crítica das emoções, pois me interessa em entender as suas relações com gênero, poder, sociedade e ensino.

Dentro da abordagem crítica, destaco a antropologia das emoções. Ainda que este trabalho não se filie à antropologia das emoções, mesmo que de forma breve, é importante mencionar algumas concepções teóricas de Lutz e Lila Abu-Lughod (1990), visto que seus estudos trazem a interrelação entre emoções, gênero e afins, assuntos relevantes para este estudo, já que essas autoras conduzem uma das primeiras interpretações sobre as emoções, guiada pelo olhar do gênero social.

Segundo Bispo e Coelho (2019), os estudos de Lila Abu-Lughod, Catherine A. Lutz e Michelle Rosado são considerados os marcos teóricos dos estudos da antropologia das emoções, colocando-as como precursoras dessa área de pesquisa. Coelho e Rezende (2010 p. 18) destacam que o pensamento dessas antropólogas reivindicava um olhar político sobre as emoções ao enfatizar que elas também são “fruto da realidade social, cultural, política e histórica”. Nesse sentido, é importante investigar as emoções dentro de seus aspectos micropolíticos e discursivos, no intuito de entender como elas são socialmente construídas e experienciadas dentro das práticas sociais, bem como desvelar a íntima relação entre elas e as estruturas de poder hegemônicas vigentes na sociedade (BISPO e COELHO, 2019; COELHO e REZENDE, 2010).

Para Lutz e Abu-Lughod (1990, p. 69), há uma correlação entre a constituição histórica de mulheres e emoções, ou seja, “qualquer discurso sobre emoções, é ao menos de forma implícita, um discurso sobre gênero”. Fiquei curiosa... nunca tinha pensado sobre essa perspectiva. Os argumentos das autoras consistem no fato de que ambas as categorias foram definidas de formas equivalentes ao longo do tempo, isto é, opostos à força, à razão, à ordem, à racionalidade, à objetividade e à disciplina e, por isso, são perigosas (LUTZ e ABU-LUGHOD, 1990). Além disso, conforme essas pesquisadoras, dentro dessa relação de opostos estabelece-se uma arquitetura hierárquica norteada pela ideologia patriarcal que insere as emoções dentro da feminização, concepção cultural que corrobora o seu rebaixamento à subalternidade nas relações cotidianas, inclusive, no fazer acadêmico.

Lutz e Abu-Lughod (1990) se embasam nos escritos sobre controle da sexualidade produzida por Foucault em meados dos anos 80. Com base nesses pressupostos, as autoras traçam um paralelo entre sexualidades e emoções, as

quais, tal qual o gênero social, também são socialmente regidas pelo discurso hegemônico do domínio médico biológico. Esses discursos as caracterizam de modo essencialista e maniqueísta: “saudável ou não saudável”, bom ou ruim, normal *versus* anormal e, por isso, a necessidade de rédeas e controle (LUTZ e ABU-LUGHOD, 1990, p. 69). Por meio de entrevista com 50 americanos, homens e mulheres de classe média, as autoras evidenciaram como as emoções estão associadas às questões de gênero dentro da lógica do controle. Os entrevistados acreditam que as mulheres são mais emocionais que os homens e que as emoções são inerentes à condição da mulher. Os participantes também apresentavam a retórica do controle, ou seja, as pessoas se referiam às emoções com palavras como controlar ou lidar. Sendo assim, mesmo que de forma implícita, a pesquisa demonstra a visão culturalmente comum sobre as emoções: bárbaras, selvagens e em necessidade de disciplina e controle” (p. 72). Em síntese, para Lutz e Abu-Lughod (1990, p. 74), “mulheres, (e sexualidades não heteronormativas) tais quais emoções, são tão perigosas que precisam ser controladas”. A seguir, abordo as contribuições de pesquisas sobre emoções guiadas pelo viés crítico e feminista em outras áreas do conhecimento, incluindo a educação e o ensino de línguas.

2.5.3.3 Pesquisas sobre emoções, gênero e ensino de línguas no Brasil na perspectivacrítica

Para mapear os estudos críticos em emoções em LA, associadas à temática deste estudo, ou seja, à violência de gênero e às professoras em serviço, fiz um levantamento bibliográfico por intermédio do Google, Scielo e, também, o Catálogo de Teses e Dissertações Capes. Para a busca em cada plataforma utilizei os termos “emoções e política; “emoções, ensino de línguas e gênero”; “emoções e micropolítica”; “emoções e gênero”; “emoções e feminismo”; “linguística aplicada crítica e emoções”. Para aprimorar a busca, fiz uso dos recursos oferecidos por cada site para o refinamento de busca, situei a pesquisa na área da Letras e da Linguística Aplicada e delimito a procura no período de 10 anos, isto é, de 2012 a 2022. Os critérios de inclusão de trabalhos configuram-se em: (a) leitura de título; (b) resumo (c) e palavras-chaves que incluíssem ao menos: gênero, feminismo e emoções. Os resultados encontrados estão localizados no campo da antropologia, comunicação social, como veremos no Quadro 6, e, também, em LA, como

apresento no Quadro 7:

Quadro 6 - Trabalhos que tratam de emoções pela abordagem crítica

Autoria	Temas/ palavras-chave	Área de concentração
Oliveira (2016)	Emoção; Homossexualidade; gênero; família	Antropologia
Costa (2017)	Processos comunicativos; emoções; corpo negro feminino.	Comunicação Social
Freire Filho (2017)	Emoções. Felicidade. Gênero. Poder. Internet.	Comunicação Social
Bispo e Coelho (2019)	Emoções, gênero, sexualidade	Antropologia
O'Dwyer (2019)	Gênero, emoções, estado	Antropologia
Pereira (2019)	Gênero, feminilidades, imprensa feminina, emoções, revistas	Antropologia

Fonte: Autoria Própria

De forma geral, todos os estudos apresentados no Quadro 6 se atentam aos aspectos contextuais, discursivos e micropolíticos das emoções, levando em conta diferentes marcadores sociais, como: raça, gênero e sexualidade, inseridos em diferentes práticas cotidianas: artísticas, jurídicas, midiática, publicitária e relações interpessoais, dentre outras. O trabalho de Oliveira (2016), une sexualidade e emoções e realça a força micropolítica dos discursos emocionais nas relações sociais, tanto para reproduzir questões de poder quanto para redefini-las. Costa (2017) traz uma análise de emoções associada ao gênero e à raça e mostra como o racismo enraizado na cultura guia, conduz e rege as emoções de ódio coletivas em direção aos corpos pretos, gerando exclusão, desumanização e violência. Já Freire Filho (2017) trará uma discussão em torno das regras afetivas/emocionais cultivadas pela sociedade, destacando que os discursos em torno de emoções estão associados às relações hierárquicas de poder.

Os estudos que abordo a seguir foram publicados em uma edição especial sobre a antropologia das emoções da revista Caderno de Campos, pela Universidade de São Paulo, em 2019. O dossiê apresenta 8 trabalhos inseridos nessa área. Todavia, me ateno apenas a três artigos, pois eles tratam das temáticas que se ligam a esta dissertação, sendo elas: emoções, gênero e

feminismo. O texto de Bispo e Coelho (2019) abre o dossiê da revista e faz apontamentos em torno da interrelação entre emoções, sexualidade e gênero, por meio das contribuições dos estudos de Abu-lughod e Lutz (1990). Já o artigo de O'Dwyer (2019) observa os discursos sobre as emoções a partir da observação de um júri. Os resultados sugerem que os discursos sobre as emoções sofrem influência das regras emocionais em torno do gênero social, dentro das esferas da feminilidade (sempre ligada à amorosidade) e de masculinidade (agressividade). Em seguida, Pereira (2019) mostra como a publicidade faz a apropriação de discursos emocionais para aproximar a marca das consumidoras e, por meio dessa linguagem, perpetua estereótipos de gênero para vender seus produtos. Isto posto, o Quadro 7 a seguir traz um resumo dos trabalhos encontrados em LA:

Quadro 7 - Trabalhos em LA que tratam de emoções pela abordagem crítica

Autoria	Temas/ palavras-chave.	Tipo
Borges (2016; 2017)	Feminismo interseccional; linguística aplicada crítica; linguística sistêmico funcional; sistema de avaliatividade.	Dissertação de mestrado e Artigo
Araújo Silva e Barcelos (2020)	Gêneros e Sexualidades, Emoções, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada Crítica.	Artigo: Revisão bibliográfica
Oliveira (2021)	Emoções; perspectiva política-cultural das emoções; ensino crítico de línguas.	Artigo
Araújo Silva (2022)	Gênero; sexualidade; LGBT+; crenças; emoções; formação de professores; ensino e aprendizagem de línguas; Curso de Extensão em Gêneros e Sexualidades no Ensino de Línguas.	Dissertação de mestrado

Fonte: Autoria própria

O artigo de Borges (2017) é fruto de sua dissertação publicada em 2016, assim sendo, aqui discorro sobre o referido artigo. Neste trabalho, a autora propõe um “sentir crítico”, isto é, um sentir empático e político para a dor do outro, através da narrativa de vida de uma professora negra dentro da ótica interseccional. Os resultados dessa investigação surgem da análise crítica e sensível da vivência de uma mulher negra durante a sua trajetória universitária até se tornar professora de inglês. Araújo Silva e Barcelos (2020) fazem uma revisão bibliográfica a partir dos principais periódicos brasileiros em LA, no intuito de demarcar pesquisas acerca de

emoções dentro da abordagem crítica, associadas aos gêneros e às sexualidades. Conclui-se que os resultados apontam que não há estudos que tratam destes temas interligados, evidenciando que, até aquele momento, havia uma lacuna dentro deste campo do conhecimento.

A pesquisa de Oliveira (2021) é produzida com base nas teorias críticas, caracterizando e observando as emoções por meio da narrativa de uma professora. Os resultados mostram as emoções da professora como complexas, contraditórias, no entanto, importantes para promover ações, principalmente em um cenário crítico, visto que a educação brasileira sofre com a interferência do viés neoliberal. Por fim, a já citada dissertação de Araújo Silva (2022) perpassa por temas de interesse desta dissertação, pois investiga emoções e crenças de professores (em formação), por meio da LAC, tomando em consideração a perspectiva de gêneros e, também, a sexualidades (vide subseção “Crenças e poder”, ARAÚJO SILVA, 2022, p. 41).

Como podemos ver, ainda há poucos trabalhos em LA orientados pela perspectiva crítica de emoções. No entanto, trata-se de uma abordagem importante para a compreensão do nosso contexto social e, ainda, para construir rotas alternativas ao poder antiético que gera violência. No Brasil, estamos inseridos em uma cultura mediada pelo poder patriarcal, heteronormativo e altamente desigual em termos econômicos e, também, raciais. Atualmente, o país vive crises humanitárias, políticas e democráticas. Essas tragédias são sentidas/vividas de maneiras diferentes se nos atentarmos aos fatores atravessados por gênero, raça, sexualidade e classe. Por isso, me interessa entender como as emoções são utilizadas nas relações de poder para manter as hierarquias, bem como trazer este olhar aos espaços educacionais, ao ensino de línguas e à formação de professores.

Tendo apresentado os conceitos e noções teóricas que regem essas pesquisas, no próximo capítulo, descrevo o percurso metodológico traçado para a construção desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos que guiaram a construção deste estudo. Na primeira seção, abordo a natureza da pesquisa. Na segunda, discorro sobre o contexto e o perfil das participantes. Na terceira seção, apresento os recursos utilizados para a geração de dados. Por fim, na última seção, abordo os procedimentos utilizados para a análise dos dados. Saliento que este trabalho se desenvolveu a partir dos protocolos exigidos pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa, sob o registro (CAAE: 52545021.1.0000.5153), disponível na Plataforma Brasil (vide anexo A).

3.1 Natureza de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho interpretativista, exploratório e explicativa, sendo ancorada pela corrente crítica. A pesquisa qualitativa, conforme Holiday (2016), é diferente da pesquisa quantitativa, já que aquela se debruça sobre as relações humanas que podem gerar questões imensuráveis e complexas. Este trabalho é interpretativista, pois, conforme Lessa de Oliveira (2008, p. 8), parte do princípio de que “o ser humano não é passivo, e interpreta o mundo em que vive continuamente”, ou seja, em nossas interações com os outros e com o meio, produzimos significados para a realidade. Esta pesquisa também tem caráter exploratório, já que busca explicitar problemas comuns às professoras em serviço por intermédio de suas crenças, emoções e experiências. Além disso, é de caráter explicativo, pois, como pontua Patton (2002), há a preocupação em identificar os elementos que podem contribuir para que certos fenômenos ocorram. Ademais, esse estudo está localizado nos domínios da LAC, associado ao viés feminista decolonial. Assim, levo em conta que o fazer crítico é uma prática problematizadora e contra hegemônica (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006).

Rees (2009) aponta que a pesquisa qualitativa se difere dos padrões positivistas de produção científica que se centram na objetividade, com o foco de desvendar a natureza do mundo. Dessa forma, não é interesse da pesquisa

qualitativa quantificar e descrever fenômeno ou leis naturais, e sim ler o mundo conforme os olhos do outro por meio da alteridade. Nesse viés, Patton (2002) argumenta que:

A tarefa do pesquisador qualitativo é fornecer uma estrutura dentro da qual as pessoas possam se expressar de uma maneira que represente de forma precisa e completa seus pontos de vista sobre o mundo, ou aquela parte do mundo sobre a qual estão falando (PATTON, 2002, p. 74).

Nesse sentido, abre-se espaço para o protagonismo da subjetividade humana como fio condutor da produção de conhecimento, indo em direção contrária à forma tradicional de fazer ciência. Moita Lopes (1994, p. 336) sublinha que a pesquisa qualitativa nos aproxima da compreensão das múltiplas significações que damos ao mundo. Para esse fim, de acordo com Richards (2003), esse tipo de pesquisa faz uso de uma ampla variedade de instrumentos de coleta de dados, com o intuito de aprofundar as percepções dos sujeitos, bem como entender as peculiaridades acerca de seus contextos. Denzin e Lincoln (2005) definem a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e memorandos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa parte de uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo, isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus contextos naturais, no intuito de entender os sentidos ou interpretar os fenômenos a partir dos significados que as pessoas dão a elas. (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 4.)²⁹

Com base nessas premissas é que se deu a elaboração desta pesquisa, pois o foco centra-se nas perspectivas e nas interpretações de professoras em serviço a respeito da violência de gênero. Segundo Kleiman, Vianna e Grande (2019, p. 734), trata-se de uma modalidade de pesquisa que tem comprometimento ético com os saberes e vozes dos sujeitos, se atentando a não reproduzir estereótipos ou trazer

²⁹ "Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them".

danos a determinado grupo social, principalmente os já marginalizados (CELANI, 2005; FABRICIO, 2006; MOITA LOPES e FABRICIO, 2009). Nas subseções seguintes, descrevo os caminhos percorridos para materializar este trabalho, mas, antes, pontuo algumas questões em torno do meu fazer científico.

Algumas ressalvas sobre as desobediências epistemológicas e o fazer crítico

“Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial, é distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.” (QUIJANO, 2015)

Como abordado na epígrafe, os pensamentos que impulsionam o meu fazer científico estão em sintonia com os estudos críticos, feministas e decoloniais. Não faço uso da máscara da neutralidade e da parcialidade; visto a camisa dos direitos humanos, pois sou movida pelo sonho radical da justiça social e pela luta por um mundo justo, em que todos os seres humanos possam viver com dignidade. Para isso, acredito que precisamos nos voltar à história e repensar a produção de conhecimento, as estruturas sociais e, também, a forma como conceitualizamos a realidade. Em concordância com Quijano (2015), parto do princípio de que o fazer científico, por muito tempo, se escondeu atrás da objetividade e dos saberes etnocêntricos como se eles fossem isentos, verdadeiros e legítimos em detrimento de outros saberes. No entanto, essa naturalização da realidade foi a desculpa utilizada para a barbárie, o genocídio e a colonização de povos e culturas e, pior, para a institucionalização do racismo e dos patriarcalismos em todas as esferas sociais, inclusive nas instâncias acadêmicas. Por isso, busco romper com noções coloniais, pois, como mostra Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 714), “O mundo colonial foi principalmente um mundo de misturas, de mestiçagens, de fronteiras porosas, de hibridismos e de ambiguidades, apesar das forças epistêmicas que insistiam nas ideias de essência, clareza, divisão e pureza em suas teorizações, aparatos analíticos e metodologias”.

Assim, não tenho interesse em produzir um conhecimento que se alinhe às ideologias de poder que contribuem para o ódio, para a homogeneização das pessoas e das culturas e que culmine na desumanização, na patologização e na exclusão das pessoas. Este estudo está situado dentro de um contexto sombrio e

trágico da realidade brasileira. Logo, escrevo e pesquiso por conta desse período histórico-político, dentro das necessidades do meu tempo, na teimosia de entender como a sociedade se formou como é. Daí, a necessidade de me posicionar, de inserir a minha voz neste trabalho, pois concordo com França (2020, p.82) quando afirma que:

A impessoalidade, de certa forma, ajuda a esconder a violência simbólica e epistemológica de um pretenso sujeito suposto saber que legitima e autoriza a minha fala, uma fala fria, neutra, rigorosa, criteriosa. Quanto menos apareço, quanto mais (cito as) referências, mais legitimação terei dos pares (e, também, menos surpresas), que reconhecem imediatamente o saber institucionalizado. (França, 2020, p. 82)

Neste trabalho, deixo fluir minha subjetividade, haja vista que a pesquisa qualitativa também é pessoal e nasce da minha trajetória, da minha visão de mundo e das minhas perguntas em torno da realidade, dos saberes e dos fenômenos sociais. Como mostra Patton (2002):

A pesquisa qualitativa é de caráter pessoal. O investigador é o instrumento da própria pesquisa. O que te leva a pesquisa tem importância, isto é, seu histórico de vida, experiências, formação, habilidades, competência interpessoal, capacidade de empatia, sensibilidade transcultural, e em como você, como pessoa, se envolve em trabalho de campo e análise - esses elementos reforçam a credibilidade dos resultados. Tanto as reflexões em relação a coleta de dados, quanto a interpretação desses, é afetada por quem você é, pelas suas vivências, visão de mundo, e em como escolheu estudar o tema de interesse faz parte da metodologia qualitativa (PATTON, p. 44.)³⁰

Além disso, também não tenho a presunção de afirmar que algumas das estruturas venenosas da sociedade não estejam presentes em mim, afinal, nada mais sou do que filha do meu próprio tempo e da minha cultura. No entanto, não me conformo, nasci assim, mas me nego a morrer desse jeito! Alimento-me da esperança de virar o mundo ao revés, pois entendo que o mundo não é, porque simplesmente é, mas porque juntos o configuramos assim, então, por que não mudar? Proponho um fazer científico rebelde em consonância com Batista (2020), que afirma:

³⁰ Qualitative inquiry is personal. The researcher is the instrument of inquiry. What brings you to an inquiry matters. Your background, experience, training, skills, interpersonal competence, capacity for empathy, cross-cultural sensitivity, and how you, as a person, engage in fieldwork and analysis—these things undergird the credibility of your findings. Reflection on how your data collection and interpretation are affected by who you are, what's going on in your life, what you care about, how you view the world, and how you've chosen to study what interests you is a part of qualitative methodology.

As metodologias decoloniais propõem uma desconstrução da epistemologia ocidental que acredita que em tudo há uma estrutura rígida que pode ser segmentada em partes decomponíveis e analisáveis, que se enquadrem em padrões pré-determinados. Mas, nem tudo pode ser tão deduzível, pertencer a “rótulos” precisos. A mente humana não pode ser segmentada com perfeição, nem as paixões, nem os mitos etc., não com a exatidão que quer propor um positivismo que seja meramente reducionista. É contra esta lógica predominantemente ocidental, cartesiana, europeia, imperialista, que as propostas decoloniais se posicionam e nos propõem “desaprender” para “aprender”. (BATISTA, 2020, p. 5)

Deste modo, não busco, por meio desta pesquisa, propor verdades universais e absolutas acerca do mundo. Meu objetivo é promover reflexões e partilhar um pequeno pedaço da realidade de mulheres, professoras de língua, em escolas públicas, localizadas em uma cidade do interior de Minas Gerais. Da mesma maneira, não tenho a pretensão de traduzir a experiência de todas as mulheres em algumas páginas de dissertação de mestrado. O que tento fazer é dar um pequeno passo para entender as complexidades que permeiam a violência de gênero dentro dessas instituições de ensino, além de entender as crenças e as emoções das docentes que passam por essa experiência. Dito isso, na próxima seção, descrevo o contexto de pesquisa e as participantes.

3.2 Contexto da pesquisa

Para a realização deste estudo, entrei em contato com todas as escolas públicas (municipais, estaduais e federais), que oferecem ensino de língua estrangeira, presentes em um município do interior de Minas Gerais. A escolha desse contexto para o desenvolvimento do trabalho não é aleatória, e sim política, e justifica-se por três razões. Em primeiro lugar, pelo fato de as escolas públicas serem o local onde a maioria do corpo docente brasileiro está atuando. Em segundo lugar, conforme os dados do censo escolar produzido pelo INEP 2020³¹ (Instituto nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira), 80,5% das matrículas do Ensino Básico se concentram em redes municipais e estaduais de ensino e, portanto, o setor é responsável pela escolarização da maioria brasileiros, ou seja, é nesse espaço de educação que uma ampla parcela da população passa grande parte de suas vidas. Em terceiro lugar, as escolas públicas são assim

³¹ INEP (Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2020) disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso: abril de 2022.

chamadas, por se constituírem como bem público, pois tratam-se de instituições que oferecem serviços para a população, como mostra o código civil de 2002³². Fazer pesquisas nesses espaços é fundamental para entender suas contribuições para a sociedade, além de auxiliar na construção de políticas públicas efetivas que podem colaborar para melhorar o ambiente da escola e as práticas de ensino.

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, enviamos um questionário para as 13 professoras, das 16 escolas que oferecem ensino de língua estrangeira. Na segunda fase, três participantes concordam em escrever uma narrativa e conceder entrevistas. Essas etapas serão descritas mais adiante.

Para a entrada em campo, o primeiro passo foi realizar o contato com a Secretaria de Educação do município, visando pedir autorização para iniciar a comunicação com as escolas. Após conseguir uma autorização formal e assinada pela Secretária de Educação da cidade, comecei a listar as escolas públicas existentes com base nos dados apresentados pelo site do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)³³. Conforme o referido órgão, o município conta com 26 escolas públicas. Todavia, foi preciso fazer uma seleção para a inclusão das instituições na pesquisa. Diante disso, defini dois critérios para seleção das escolas: (1) Ter turmas de Fundamental II e Ensino Médio, pois, no Brasil, esses dois segmentos têm como obrigatoriedade fornecer ensino de língua estrangeira; e (2) Possuir mulheres nos cargos de ensino de línguas, haja vista que, aqui, me concentro na experiência de mulheres, sejam elas cisgêneras ou transgêneras. Das 26 instituições de ensino, dezesseis atenderam aos requisitos para a inclusão neste trabalho, sendo oito escolas estaduais, sete escolas municipais e uma escola federal. Na próxima subseção, descrevo o perfil das professoras que participaram deste trabalho.

3.3 Perfil das participantes

Após a seleção das escolas, no dia 14 de fevereiro de 2022, fiz contato via

³³ IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da.m%C3%A9dias%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es> >. Acesso em: março de 2021.

telefone com as diretoras e as coordenadoras solicitando permissão para realizar uma visita pessoal a fim de convidar as professoras para a primeira fase deste estudo. Obtida a autorização, fui a cada escola pessoalmente para conversar com as professoras de língua. Esse processo terminou em 27 de março de 2022. O extenso período utilizado para a ida às instituições justifica-se pelo grande número de escolas e das diferentes agendas das professoras, o que exigiu várias idas e vindas, de acordo com os horários indicados tanto pelas escolas, quanto pelas professoras.

Para abordar as professoras, optei pelo encontro presencial, pois isso permitiu o diálogo e facilitou a explicação sobre os temas e sobre os objetivos da pesquisa, para que não houvesse dúvidas, pois, de acordo com Celani (2005, p. 110), é importante elucidar os direitos dos participantes, como “a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento” evitando, assim, qualquer dano ou desconforto às professoras. Para além disso, o direito do participante é embasado pelas diretrizes da Resolução CNS Nº 466³⁴ (2012), que regulam pesquisas com seres humanos, e que são empregadas pelos comitês de ética e pesquisas das Universidades. Assim, depois de falar do trabalho, fiz o convite e apresentei a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (vide anexo C). O termo foi deixado com as professoras para que pudessem ler com tranquilidade. Pedi a elas que, no prazo de três dias, deixassem o documento nas secretarias das escolas ou me enviassem por meio de fotos por e-mail para o arquivamento. Em seguida, após ter todos os termos devidamente assinados e arquivados, dei início a primeira fase da pesquisa

No primeiro momento, no dia 03 de abril de 2022, enviei um e-mail a todas as possíveis participantes. Neste e-mail, havia o link do questionário semiaberto produzido pela plataforma de formulários *Google*. Foi dada uma semana para o envio de respostas. Das 19 professoras de línguas em atuação na cidade, 13 responderam ao questionário semiaberto. O Quadro 8 abaixo traz o perfil dessas 13 participantes, embasado pelas respostas ao questionário semiaberto. É importante enfatizar que os nomes das participantes estão protegidos por meio de pseudônimos, escolhido por elas, para garantir a anonimidade e a confidencialidade às participantes.

Quadro 8 - Perfil das participantes da primeira fase da pesquisa

³⁴ Resolução n 466 de 12 de dezembro de 2012: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil.

Pseudônimo	Idade	Tempo de sala de aula	Disciplina que leciona	Gênero	Sexualidade	Raça
1. Sara	47	14 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
2. Madame Bovary	31	6 anos	Francês e Espanhol	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
3. Clara	50	15 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
4. Francis	34	10 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Negra
5. Isaura	33	19 anos	Inglês e Literatura	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
6. Deivy	40	14 anos	Inglês e práticas Comunicativas e Criativas	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
7. Clara 2	27	7 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
8. Karla	57	19 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
9. Nina	35	14 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Negra
10. Prof. Brasileira	26	8 anos	Espanhol	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
11. Anny	32	10 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
12. Ana	27	4 anos	Inglês e Linguagens	Mulher cisgênero	Heterossexual	Branca
13. Happiness	31	8 anos	Inglês	Mulher cisgênero	Heterossexual	Negra

Fonte: Autoria própria

Conforme o Quadro 8, a faixa etária das professoras varia entre 26 a 57 anos, e o tempo de serviço gira em torno de 4 a 19 anos. No que diz respeito à raça, nove professoras se autodeclararam brancas, e três negras. Todas as professoras se identificam como mulheres cisgêneras e heterossexuais. Nove professoras ensinam Língua Inglesa, uma Língua Espanhola e uma Língua Francesa. Três participantes dão aula de duas disciplinas: Literaturas em Inglês ou Português e Inglês.

Para a segunda etapa, três professoras aceitaram colaborar com este trabalho. O perfil dessas participantes é apresentado, em seguida, por meio do

Quadro 9:

Quadro 9 - Perfil das participantes da segunda etapa

Pseudônimo	Idade	Gênero	Disciplina	Sexualidade	Raça	Tempo de serviço
Francis	34	Mulher Cisgênera	Inglês	Heterossexual	Negra	10 anos
Anny	32	Mulher Cisgênera	Inglês	Heterossexual	Branca	10 anos
Ana	27	Mulher Cisgênera	Inglês	Heterossexual	Branca	6 anos

Fonte: Autoria própria

O Quadro 9 traz as informações dadas pelas professoras que tiveram a disponibilidade de participar da segunda fase da investigação. Em termos de raça, duas participantes se autodeclararam brancas, e uma negra. A idade dessas participantes é 27, 32 e 34 anos, respectivamente, e todas as três professoras dão aula de inglês. Elas se autodeclararam como mulher cisgênera e heterossexual.

Em seguida, discorro sobre os recursos utilizados para a geração de dados nas duas fases desta pesquisa.

3.4 Instrumentos utilizados para geração de dados

Nesta subseção, descrevo os instrumentos utilizados para a geração de dados. Esta pesquisa foi realizada em duas etapas distintas: a primeira fase, em que as participantes responderam aos questionários semiabertos; e a segunda fase, a partir de uma narrativa e da realização de uma entrevista semiestruturada para as participantes que aceitaram participar deste segundo momento. A escolha de diferentes instrumentos para a coleta de dados teve como intuito tentar captar, de forma triangulada, a visão detalhada das participantes em torno da violência de gênero, assim como as suas crenças e emoções sobre o assunto. Como mostra Grande (2011), diferentes formas de coleta de dados creditam confiabilidade aos resultados gerados. No Quadro 10, apresento os instrumentos e a finalidade de cada um deles durante a pesquisa:

Quadro 10 - Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos de coleta de dados	Objetivos
1ª Etapa: Questionário semiaberto:	Traçar o perfil das professoras de línguas. Fazer um breve levantamento em relação às possíveis violências de gênero presentes no contexto escolar; Identificar as crenças e as emoções das professoras acerca do tópico violência de gênero; Selecionar participantes para a segunda etapa da pesquisa.
2ª Etapa: A) Narrativa escrita:	Compreender as violências de gênero através das histórias e das vivências das professoras; Identificar crenças e emoções das participantes em relação à violência de gênero.
B) Entrevista semiestruturada	Investigar, de forma mais aprofundada, as violências de gênero relatadas pelas professoras, bem como suas crenças e suas emoções sobre esse tema; Esclarecer possíveis dúvidas acerca das respostas obtidas por meio do questionário e da narrativa.

Fonte: Autoria própria

A seguir, descrevo e apresento cada um dos instrumentos de geração de dados nas duas etapas da pesquisa.

3.4.1 A primeira etapa da geração de dados

A primeira etapa consistiu na aplicação de um questionário semiaberto às professoras. O questionário é um instrumento relevante dentro da pesquisa qualitativa para obter informações gerais advindas do contexto analisado. Para Gil (2002, p. 140), essa ferramenta é uma técnica que tem como propósito "obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado". Nesta pesquisa, escolhi fazer uso do questionário semiaberto no início da coleta de dados para realizar um levantamento geral do perfil das participantes em termos de raça, etnia, idade e gênero, além de identificar possíveis violências de gênero presentes no contexto profissional da escola e selecionar as participantes para a segunda fase da pesquisa.

No questionário semiaberto, a mesclagem de perguntas fechadas e abertas justifica-se não só pela necessidade de obter respostas objetivas dentro da temática, mas também porque assim propicia-se um espaço aberto para que as participantes

acrescentem informações e discorram sobre suas opiniões e crenças, conforme as perguntas postas, com liberdade para discordar, argumentar e expor seus pontos de vistas. Foi inserido, também, um espaço para a autodeclaração das mulheres em relação aos diferentes marcadores sociais, parte do viés interseccional, já que entendo a categoria mulher como diversa, e não essencialista. Ademais, também acredito que elas apresentam diferentes clivagens sociais que as inserem em desafios e em condições sociais distintas e singulares (AKOTIRENE, 2019; SILVEIRA e NARDI, 2015). O questionário foi enviado no dia de 3 de abril de 2022 e foi estabelecido um prazo de 8 dias para a obtenção das respostas.

O questionário semiaberto (vide apêndice A) se configurava em quatro partes: (a) a primeira continha informações gerais das participantes; (b) a segunda, duas perguntas abertas sobre a percepção da violência de gênero; (c) a terceira, uma questão com a possibilidade de múltiplas escolhas em relação a 20 tipos de violência de gênero que são possíveis de acontecer com mulheres no contexto geral de trabalho – essas 20 violências foram selecionadas com base na pesquisa realizada em 2020 pelo Instituto Patrícia Galvão junto ao Instituto Locomotiva; e a última (d) trazia perguntas abertas sobre as violências que elas poderiam ter marcado na parte anterior, além de possuir espaços para comentários e sugestões. Todas as perguntas foram criadas no intuito de entender as ocorrências de violência de gênero no ambiente profissional das docentes, bem como captar as suas crenças e as suas emoções.

3.4.2 A segunda etapa da geração de dados

Nesta segunda etapa, foram utilizadas uma narrativa escrita e uma entrevista sobre as quais explico nas próximas seções.

3.4.2.1 Narrativas escritas

Conforme Patton (2002, p. 2010), a pesquisa com narrativas pode ser entendida como uma janela translúcida para a compreensão social e cultural. Como diversos estudos apontam (BARCELOS, 2006; BAUER e GASKELL, 2002; KAJALA, MENEZES e BARCELOS, 2008; LABOV, 1997; MICOLLI, 2006.), a narrativa é uma ferramenta comum para o registro da expressão da vivência

humana e da investigação do “eu” e, neste caso, o “eu-professora”. A partir da análise de narrativas, podemos encontrar valores, crenças, desejos, anseios, emoções, contexto histórico-social e diferentes processos inseridos na formação identitária do professor.

Para Barcelos (2020, p. 48), esse instrumento possibilita que o pesquisador entenda a experiência com o outro, e não pelo outro. O poema de Mello (2020, p. 60-61) explica bem as possibilidades da pesquisa narrativa que permite vislumbrar as experiências com o corpo e com a alma... “[...]Com subjetividade à flor da pele (...) Com gente dentro...[...]”. A escolha da narrativa como instrumento de pesquisa teve como objetivo o anseio por uma dimensão ainda mais aprofundada e detalhada das situações relatadas pelas professoras e de suas experiências. A narrativa escrita permitiu ouvir suas histórias, a fim de compreender como as docentes significam as experiências na complexidade do dia a dia. Elas foram enviadas por e-mail, em 11 de abril de 2022, para as participantes (vide roteiro da narrativa no apêndice B), as quais retornaram as narrativas dentro de aproximadamente 10 dias.

3.4.2.2 Entrevistas semiestruturadas

O uso de entrevistas como instrumento de coleta de dados é muito valorizado dentro das pesquisas de natureza qualitativa (PATTON, 2002). Para Gaskell (2002), essa ferramenta é importante para aprofundar os aspectos específicos em relação ao tema em investigação dentro da visão do participante. Ainda de acordo com esse autor, assim como os questionários, a entrevista é valiosa para captar crenças, atitudes e valores dos participantes e as emoções sempre deixam de fora. Além disso, essa ferramenta pode proporcionar uma visão mais clara do contexto e do aspecto social que está sendo analisado. Segundo Richards (2003), há diferentes tipos de entrevistas, as quais podem ser estruturadas, semiestruturadas, formais e informais. A seleção fica a critério do pesquisador e de seus objetivos.

Para este trabalho, utilizei um roteiro para a entrevista (ver Apêndice C) semiestruturada individual. Esse tipo permite que o pesquisador siga um roteiro para as perguntas, mas com flexibilidade para acrescentar outras no momento da entrevista, caso haja necessidade. Assim, as entrevistas foram agendadas conforme o horário e a disponibilidade das professoras, ocasionando na variação de datas que pode ser observada a seguir. As três entrevistas foram feitas por meio da ferramenta

Google Meet e foram gravadas, transcritas em documento Word e arquivadas. Abaixo, apresento o Quadro 11 informando as datas e a duração de cada entrevista.

Quadro 11 - Datas e duração das entrevistas

Nome fantasia	Dia da entrevista	Duração	Código dos arquivos gravados e transcritos
Anny	02 de maio de 2022	47 minutos e 21 segundos	Anny_entrevista
Ana	10 de maio de 2022	32 minutos e 7 segundos.	Ana_entrevista
Francis	28 de maio de 2022	41 minutos e 37 segundos.	Francis_entrevista

Fonte: Autoria própria

Ao início de cada entrevista, mesmo com a autorização formalmente assinada pela participante, antes de iniciar formalmente a gravação, perguntei a todas se poderia dar início à mesma. Expliquei, também, que as entrevistas ficariam arquivadas e, posteriormente, seriam transcritas em documento Word. Além disso, enfatizei que todo o conteúdo fornecido, caso fosse utilizado na escrita desta dissertação, estaria protegido pelo pseudônimo apresentado por elas no questionário semiaberto. Como podemos ver no Quadro 11, as entrevistas duraram em torno de 30 a 47 minutos. As perguntas presentes no roteiro foram construídas em torno da violência de gênero. Durante as entrevistas, perguntas que não estavam previstas no roteiro surgiram, conforme as respostas das participantes.

Por meio da entrevista, foi possível compreender melhor a visão das professoras em relação às violências de gênero, bem como ter mais detalhes sobre suas crenças e emoções. As transcrições foram feitas por mim, posteriormente, durante todo o mês de junho de 2022, gerando, ao todo, 34 páginas de material. A seguir, apresento o Quadro 12 com os códigos utilizados para a transcrição das entrevistas.

Quadro 12 - Códigos utilizados na transcrição da entrevista

Códigos	Significados	Exemplos:
(Pausa)	Pausas e hesitações	“eu não quis falar...” (Francis)
(Retirada de conteúdo confidencial)	Retirada de informações que os participantes não queriam expor.	“eu trabalhei em (retirada de conteúdo confidencial) (Ana)
[]	Indicação de choro, surpresa ou riso.	“é, então...[pensativa] (Anny)
“ ...”	Fala de terceiros	“No meu tempo...” (Francis.)
Letra Maiúscula	Ênfase ou exaltação	“CARA DE PAU” (Francis)

Fonte: Autoria própria

Para fazer a transcrição, não tive o intuito de aplicar correções correspondentes às formalidades gramaticais às falas das professoras. Tentei manter a autenticidade de seus discursos, com a finalidade de traduzir para a escrita algumas expressões que vão além da linguagem verbal, como: riso, pausas e hesitações, como sugere Bardin (2011). Escolhi fazer as transcrições eu mesma, pois, dessa forma, criaria maior intimidade com as informações geradas pelas falas das participantes. Ademais, esse foi o primeiro passo para a pré-análise, como mostra Manzini (2014). Adiante, abordo os procedimentos utilizados para a interpretação dos dados.

3.5 Análise dos dados

Para Patton (2011, p. 790), “A análise de conteúdo se refere a qualquer redução de dados qualitativos e ao esforço em estabelecer relação de sentido através do volume de material qualitativo, tentando assim, identificar padrões, consistências e unidades significativas”. Para cumprir esse objetivo, os dados foram descritos e relacionados ao contexto no qual foram gerados, pois é a partir dessa relação que eles tomam vida e apresentam aspectos significativos para a análise. Conforme Moita Lopes (1994), é assim que se dá a interpretação dos “significados construídos pelos participantes” (p. 334).

Bardin (2011, p. 95) sublinha que o processo de análise do conteúdo ocorre dentro de três aspectos metodológicos: “pré-análise, exploração do material e

tratamento dos resultados”. A pré-análise refere-se à organização dos instrumentos de coleta de dados, à leitura extensa, às anotações e às inferências conduzidas a partir dos pressupostos guiados pelos objetivos da investigação. A exploração do material consiste em identificar padrões dentro dos dados e das unidades significativas que depois serão agrupadas em categorias principais de análise. A partir desses passos, como indica Patton (2002) e Bardin (2011), inicia-se a fase de tratamento dos dados, que ocorre por meio de inferências e de interpretação dos resultados extraídos da exploração do material.

Por último, é importante que os dados sejam triangulados, quer dizer, que sejam intercruzados e comparados, visto que, como aponta Marcondes e Brizoli (2013), essa técnica corrobora o rigor científico da análise, dado que proporciona criticidade ao pesquisador que observará seu objeto dentro de diferentes perspectivas, a fim de aumentar a consistência dos dados e das conclusões. Assim, conforme esses autores, segui os seguintes passos para realizar a análise:

Na primeira fase, foi feita uma leitura extensiva do material gerado pelo questionário semiaberto, análise do perfil das 13 participantes e levantamento geral sobre a violência de gênero, crenças e emoções. Em seguida, todo o conteúdo foi lido novamente para identificação das violências mencionadas pelas participantes e de suas crenças e das emoções a respeito de violência de gênero. Os passos para análise dos dados da segunda fase foram:

- 1) Leitura extensiva de todo o material gerado: questionário, narrativa e entrevista;
- 2) Pré-análise: seleção de unidades significativas a partir do questionário, narrativa e entrevista, com apoio das perguntas de pesquisa. Em seguida, organização das unidades recorrentes conforme os temas que emergem dos instrumentos de geração de dados;
- 3) Exploração do material: Organização das unidades significativas de acordo com as temáticas mais recorrentes e inclusão das unidades significativas semelhantes em categorias, conforme os elementos mais recorrentes nos dados gerados;
- 4) Revisão, reagrupamento e reorganização das categorias;
- 5) Triangulação dos dados comparando as categorias dos vários instrumentos, os reavaliando e os revisando;
- 6) Elaboração das categorias finais de análise, relacionadas à violência de gênero, às crenças e às emoções.

Tendo discutido a metodologia, no próximo capítulo, apresento os resultados

que surgiram do processo de análise.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, discuto os resultados da análise crítica dos dados provenientes do questionário semiaberto, da narrativa escrita e da entrevista em três seções principais. Na primeira, discorro sobre as violências de gênero identificadas no espaço profissional das professoras. Na segunda, aponto as crenças dessas docentes em relação a essa temática. Na terceira, discorro sobre as emoções expressadas pelas participantes ao vivenciar essas agressões.

4.1 Violência contra a mulher na escola

Na primeira etapa da pesquisa, conforme explicado no terceiro capítulo, as professoras preencheram um questionário semiaberto, em que deveriam identificar as violências que tivessem vivenciado dentre 20 formas de violência de gênero contra mulheres no trabalho. Das 20 formas de agressões exibidas, 12 foram indicadas por elas. Contudo, selecionei apenas as violências mais recorrentes com base nos dados gerados. O Quadro 13 apresenta um resumo das violências mais citadas pelas participantes deste estudo.

Quadro 13 - Violências de gênero identificadas pelas professoras

Número de citações	Violências
6	Receberam de alunos e colegas homens convites para sair
5	Foram alvo de piadas desconfortáveis em relação a suavida privada ou aos seus hábitos no espaço de trabalho
5	Se sentiram sexualmente assediadas por serem mulheres
5	Foram discriminadas pela forma que se vestem
4	Os professores homens são mais ouvidos do que as professoras mulheres
4	Já foram elogiadas por colegas ou alunos de forma constrangedora em relação a seus atributos físicos
4	Já gritaram com elas e já foram xingadas.

4	Sentem-se excessivamente questionadas intelectualmente por alunos e colegas ou sentem que devem fazer esforço duplo para provar seu profissionalismo
4	Suas opiniões não foram levadas em considerações por serem mulheres

Fonte: Autoria própria

Com base na experiência das professoras, o Quadro 13 sugere que os valores machistas e patriarcais enraizados na sociedade reverberam no ambiente escolar, por meio de agressões e microviolências de gênero direcionadas às professoras. Essas violências de gênero indicam que o ambiente escolar não é um lugar seguro para professoras e que as hostilidades, nesse contexto, podem tornar as condições de trabalho da mulher professora bem precárias.

Para Saffioti (2001), a identificação, classificação e definição das inúmeras formas de violências contra mulher, apesar de estarem inseridas em categorias e definições jurídicas, não devem restringir seu significado, pois são elementos de natureza multimodal e os seus efeitos são percebidos de maneiras diferentes. Neste capítulo, escolho organizar as violências contra professoras em categorias, por questão de organização textual, sem deixar de apontar os aspectos subjetivos e complexos desse fenômeno.

Nas próximas subseções, discorro sobre as duas subcategorias de violências contra a mulher identificadas após análise dos dados. A primeira é intitulada “assédio sexual”, com base nas definições do Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e da organização Think Olga. A segunda é denominada “Micro violências e micro agressões machistas em relação a professoras”, com respaldo no conceito de Bonino (1996) e (2005) que as caracteriza como socialmente aceitas, muitas vezes não vistas como agressivas. Embora não sejam práticas criminosas, não deixam de ser danosas, como veremos nesta seção.

4.1.1 Assédio sexual/ importunação sexual

Segundo a cartilha “Vamos falar sobre assédio sexual” (2017, p. 2), criada pelo Núcleo de Defesa dos Direitos da Mulher da Defensoria Pública do Estado de

São Paulo³⁵, essa forma de assédio é entendida como: “manifestação sensual ou sexual, alheia à vontade da pessoa a quem se dirige, de forma clara, sutil ou insinuada”. Conforme esse mesmo documento, esse tipo de agressão pode ocorrer por meio de “abordagens grosseiras, ofensas e propostas inadequadas que constrangem, humilham e amedrontam”. Para o Ministério Público de São Paulo (2018, p. 6)³⁶, há duas formas de assédio sexual no ambiente de trabalho: “o assédio por chantagem ou o assédio por intimidação”, que se manifestam mediante “condutas físicas, verbais, não verbais explícitas e não verbais implícitas”. É importante ressaltar que esses atos não precisam ocorrer mais de uma vez para se configurarem como assédio sexual.

Ainda de acordo com essa cartilha, o assédio sexual verbal pode ser identificado mediante brincadeiras, elogios, piadas e cantadas, muitas vezes disfarçados pelo tom de cordialidade e polidez com tom sexual. Segundo Telles e Mello (2002), esse tipo de assédio sexual foi vulgarizado por meio da expressão “cantada”, o que culminou em amenizar a agressão aos olhos da sociedade, realçando o papel da linguagem como instrumento impregnado por questões ideológicas, com influência na construção da realidade, como mostram Muniz (2017) e Pennycook (2002). Além disso, na cultura brasileira, esse tipo de mini violência é entendido como forma de sedução e elogio à vítima e, por essa razão, é, muitas vezes, esnobado enquanto violência contra a mulher, sendo, em geral, identificado como brincadeira ou ação benéfica à vítima. À vista disso, esses elementos explicam o tom de naturalidade do pai do aluno ao lançar a “cantada” (TELLES e MELLO, 2002).

No Quadro 13, observa-se que algumas formas de assédio sexual estão presentes no ambiente escolar, pois seis professoras apontaram que já “receberam de alunos e colegas homens convites para sair”, o que se caracteriza como assédio sexual verbal explícito. Cinco professoras disseram que “se sentiram sexualmente assediadas por serem mulheres”. Aqui, elas não especificam o tipo de assédio

³⁵ BRASIL. Defensoria Pública do Estado de São Paulo e instituto Think Olga. *Vamos Falar Sobre: Assédio Sexual*, São Paulo disponível em <https://thinkolga.com/ferramentas/cartilha-assedio-sexual/> Acesso em 12 de agosto de 2022.

³⁶ BRASIL. Ministério Público do Estado de São Paulo. *Trabalho Sem Assédio todos contra o assédio sexual no MPSP*, São Paulo 2018 disponível em < <http://www.mp.sp.br/portal/page/portal/Cartilhas/CartilhaAssedio.pdf> >. Acesso em: 02 de agosto de 2022.

sexual. No entanto, veremos adiante que ele pode acontecer de forma verbal implícita e, também, física. Por último, quatro docentes indicaram que “já foram elogiadas por colegas ou alunos de forma constrangedora em relação a seus atributos físicos”, ou seja, outra maneira de assédio sexual verbal, porém, do tipo explícito. Neste sentido, percebe-se que o assédio sexual por intimidação é predominante no ambiente escolar investigado conforme ilustram os excertos de Francis:

Excerto 01:

Um pai ficou falando comigo sobre o filho, e até aí tudo certo, mas aí ele **se aproximou mais**, a gente tava saindo do lugar, e ele lançou é... **“nossa, na minha época não tinha professora bonita assim, assim eu casava”** e riu **como se fosse natural, como se fosse elogio**, sabe? Ai menina, eu fiquei muito em choque... porque eu não tava esperando... (Francis, E³⁷, 28/05/2022, grifo nosso)³⁸

Excerto 02:

[...] mesmo não sendo palavras de **baixo calão**, é algo desconfortável, **é meu ambiente de trabalho**, não é uma conversa de bar. (Francis N, 20/05/2022)

Primeiramente, é necessário frisar que Francis é uma mulher negra inserida no contexto brasileiro. Esse fato evoca questões históricas, pois, como mostra Nascimento (2017), historicamente as mais cruéis violências contra mulher eram sistematicamente dirigidas aos corpos de mulheres negras, seja em sua coisificação, por conta da escravização, seja pelas constantes explorações sexuais. Esse conjunto de fatos históricos, ainda presentes, retratam a mulher negra de forma hipersexualizada, sem resquício de humanidade. Por isso, como coloca Saffioti (2001), as mulheres negras são os corpos mais vulneráveis às violências contra mulher, por gênero e, também, raça. O relato de Francis evidencia alguns traços da cultura patriarcal potencializado pelo racismo, por meio do assédio sexual verbal incorporado através da “cantada” quando o pai do aluno profere: “nossa, na minha época não tinha professora bonita assim, assim eu casava”.

Em segundo lugar, conforme Gregoli (2017), apesar de mini agressões machistas parecerem inofensivas perto de crimes de estupro ou de assédio sexuais do tipo físico, esses pequenos abusos são sinais de uma cultura que tolera o

³⁷ Os Códigos Q (Questionário), N (Narrativa) e E (Entrevista) identificam o instrumento de coleta de dados que origina os excertos dispostos neste capítulo:

³⁸ Os grifos que estarão presente em todos os excertos neste capítulo são nossos.

desrespeito aos corpos femininos e a cultura do estupro, como também mostram autoras como Sommacal e Tagliari (2017), Diniz (2017), Rocha (2018) e Tiburi (2018). Esse conjunto de elementos torna o assédio sexual, vivenciado por Francis, algo comum, como se fosse parte inerente ao cotidiano das mulheres. Apesar da “cantada” ser algo institucionalizado na cultura brasileira, Francis demonstra ter uma visão crítica e contra-hegemônica acerca dessa ação. Primeiro, a professora parece ter plena consciência de que se trata de uma agressão, e não de um elogio polido. Isso pode ser inferido quando a participante expressa indignação, desconforto e reação de choque em relação à cantada, principalmente quando ela diz “Ai menina, eu fiquei muito em choque... porque eu não tava esperando...”. A fala de Francis evidencia que a ação do pai é inadequada, intimidadora e foge do que se é esperado naquele contexto, ambiente de trabalho.

Em segundo lugar, Francis demonstra ter também uma reflexão crítica ao descrever o comportamento do pai, dizendo: “e riu como se fosse natural, como se fosse elogio”. Em sua percepção, essa violência não é entendida como elogiosa. Ao contrário, ela se choca em relação ao tom de naturalidade do pai ao proferi-la. Esse tom em torno da cantada é entendido à medida em que compreendemos que a objetificação do corpo feminino é um componente importante da socialização da masculinidade hegemônica. Assim, essa ação é associada como característica inerente aos homens, pois é uma forma de reforçar o seu poder sobre a mulher.

Igualmente, esse tipo de agressão é uma forma de validar a virilidade do homem cis e heterossexual. Perante à cultura machista, a cantada simboliza que o homem está cumprindo bem o papel de caçador e dominador do corpo feminino e, por isso, na ideologia patriarcal, a “cantada” é quase uma ação inevitável e positiva (BOURDIEU, 2012; TIBURI, 2018). Isso também é materializado na fala de Anny:

Excerto 03:

Isso que eu to dizendo, **do assédio** de alunos, principalmente dos alunos da noite do EJA, os da manhã são bonzinhos, mas assim, não pode dar abertura, que eles **olham diferente né...**, mas uma coisa que eu não sei, **é quando que o homem me chama de bonita**, por exemplo, eu não sei dizer quando é errado, mas eu sinto diferente né... (Anny, E. 10/05/2022)

Como já discutido, o tom elogioso da cantada se relaciona à crença de que cantar uma mulher é uma forma de “paquera” bem quista e benéfica, haja vista que para a cultura misógina, ela é uma forma de aprovação da beleza feminina. O corpo

da mulher, nessa estrutura, tem como função suprir os desejos do macho e também cumprir com as expectativas de beleza construída por esses ideais. Com base nessa lógica, para a sociedade, a cantada é algo que deve ser valorado, pois sua ação reflete que a mulher cumpriu sua utilidade e, por isso, tem valor (BOURDIEU, 2012; TELLES e MELLO, 2002). Bourdieu (2012, p. 81) discorre sobre a lógica dos ideais de feminilidade norteados pela lente patriarcal ao afirmar que a mulher é constituída socialmente como objeto “receptivo, atraente e disponível”. Esse mecanismo prende a mulher à dependência do olhar do outro, pois isso é internalizado ao longo de sua vida. Dessa maneira, as mulheres ficam vulneráveis às garras patriarcais que controlam, avaliam, aprovam e regulam seus corpos. Então, dentro da cultura permeada por essa ideologia, o assédio sexual, não raramente, é confundido com conquista. Outro assédio presente no ambiente escolar é ilustrado em outro relato de Francis:

Excerto 04:

Esse caso, foi um aluno da turma dos mais velho, **eu não gostava do jeito que ele olhava pra mim, sempre em direção aos meus seios, meu bumbum** [ri constrangida] ... eu achava muita falta de respeito, era tão constrangedor e os outros alunos percebiam, isso aconteceu umas três vezes. (Francis, E. 28/05/2022)

Dessa vez, o assédio sexual sofrido foi do tipo não verbal implícito que se configura, como pontua a cartilha “vamos falar sobre assédio sexual” (SÃO PAULO, 2017), por meio de expressões faciais e olhares que exprimem desejo sexual ou sensual em relação à vítima. Essa violência ocorre de forma silenciosa e, muitas vezes, pode ser interpretada de forma ambígua, visto que, embora possa constranger as mulheres, também pode ser interpretado pela sociedade como ato de afeto, sendo, assim, inofensivo e digno de gratidão por parte da mulher. Isso materializa o que Saffioti (2015) chama de “ações investidas de poder”, que são autorizadas e habilitadas pela sociedade em relação à mulher.

Francis relata não gostar do assédio, expressando desconforto e constrangimento em relação ao ato (ao utilizar o advérbio “sempre” e ao contabilizar a recorrência do evento em três vezes, no fim do relato e também afirmando “eu achava muita falta de respeito, era tão constrangedor”). Ela compreende o ato como sexual e violento ao exprimir sua interpretação do olhar malicioso do aluno e da direção desse olhar para as partes específicas do corpo feminino culturalmente

construídas para ser alvos da sexualização, como é o caso dos “seios” e do “bumbum”, partes do corpo valorizadas no contexto brasileiro. Nesse contexto, a ação agressiva é praticada, mais uma vez, por um homem, um aluno, o que exprime a cultura da virilidade na constituição dos homens que devem sempre “expressar seu desejo”, bem como “aliviá-lo” (ENGEL, 2017; SILVA, 2019), reiterando a objetificação do corpo feminino para os desejos sexuais ou como terreno público a ser dominado, além de se relacionar com os ideais estéticos patriarcais em torno do corpo da mulher, essa relação reflete os ideais misóginos de nossa cultura.

Outro aspecto saliente no relato de Francis diz respeito à relação entre mulheres e a posição de poder. Como mostram Bourdieu (2012) e Saffioti (2015), mulheres historicamente foram renegadas aos cargos públicos e de domínio. Atualmente, mesmo presentes nos espaços de poder, esse contexto histórico ainda deixa seus resquícios. Mesmo em uma posição de poder, Francis não tem sua autoridade respeitada, já que o homem, na condição hierárquica de aluno, se sente autorizado a assediá-la sem constrangimento, mesmo com a percepção de outros alunos. Isso acrescenta uma faceta simbólica à situação – a violência de assédio sexual verbal implícito dirigido à Francis – pois a sua autoridade é rebaixada e menosprezada, e a sua figura é objetificada.

Destaco a apatia dos alunos, quando Francis aponta que os outros, assim como ela, percebem a situação, no entanto, não há ação. Isso mostra a complexidade em torno da violência, dificilmente fácil de apontar ou definir. O que vai se sobressair é o desconforto da vítima, que é visto como algo subjetivo, e possivelmente “equivocado”, dentro da leitura do senso comum. A cultura do assédio sexual e do estupro, como mostram Angelin (2016) e Diniz (2017), opera por meio de comportamento, e as ações são disseminadas através de “pequenas” violências simbólicas materializadas nas representações do masculino e feminino que, em sua repetição, acabam por legitimar e abrir caminhos para a violação dos corpos das mulheres. A agressão revelada por Francis pode ser vista de forma diminuta pela sociedade e, por isso, não há ação ou repúdio imediato das partes envolvidas.

Por último, outra forma de assédio sexual reportada é do tipo físico, como vemos na história de Anny:

Excerto 05:

eu estava dando aula, quando eu fui olhas as atividades dos alunos. Havia muitos alunos ao redor da mesa, quando de repente eu senti algo me

cutucando e esfregando. Era um aluno de 12 anos de idade **esfregando seu órgão genital na altura na minha barriga (lateral)** porque eu estava sentada. (Anny N. 22/04/2022)

Concordo com Tiburi (2018, p. 28) quando argumenta que na cultura patriarcal as mulheres pagam caro por serem mulheres, pois no trabalho serão vistas como trabalhadoras, mas também como carne, com seus corpos lidos como espaço a ser “conquistado”. Essa visão socialmente compartilhada é uma das forças motoras para a legitimação da cultura do assédio sexual e do estupro. Nesse caso, a violência não ocorre de forma rasteira, ambígua e silenciosa. Para o senso comum, essa violência é a mais simples de identificar, em virtude dos fatores explícitos: o órgão sexual do adolescente em contato direto com o corpo da professora. Pelo relato de Anny, constata-se dois fatores importantes: obviamente, mais uma situação de assédio em relação à mulher no ambiente de trabalho, e a relação entre violência de gênero, masculinidade e cultura.

O comportamento do adolescente reflete a influência patriarcal em sua concepção de mundo e é performado por meio do ato em que o menino, sem qualquer pudor ou embaraço, esfrega o órgão genital na professora, uma vez que ele se sente à vontade para “usufruir” do corpo da docente pelo uso do pênis dentro da sala de aula. A utilização do órgão sexual para a ação representa, mesmo que simbolicamente, um dos pilares do poder masculino, pois, para Saffioti (2015), a estrutura de domínio patriarcal tem a falocracia como calda de cultura. Já na adolescência, ela é incorporada, pois é um elemento sistematizado pela cultura de misoginia. Esse ato é uma demonstração de poder, mesmo que inconsciente, do menino para a professora. Nessa lógica, Bourdieu (2012) destaca que uma das formas de dominação masculina sobre a feminina pode se dar por intermédio da subordinação sexual. Portanto, o pênis não é só instrumento utilizado para prazer, mas também para fins de exploração, domínio e posse e, como mostra Bourdieu (2012), é a demonstração de poder em sua forma mais pura, consciente ou não.

Nesse caso, aqui também se observa que o aluno não imprime respeito à autoridade da professora, por isso a naturalidade em praticar essa ação. Tratando-se de questões relativas ao poder do masculino sobre o feminino, o aluno demonstra já ter incorporado noções isentadas da ideia dos consentimentos em relação ao corpo da mulher. Esses dois elementos mostram mais um pilar da cultura do assédio sexual e do estupro diluídas na cultura. O ambiente que inclui o adolescente o

convida a ver a professora como sujeito inferior, pronta a ser violada.

Em sintonia com esse argumento, Nascimento (2014, p. 226) expõe que meninos são criados e incentivados ao uso da “violência para provar força, assédio ou abuso sexual para provar virilidade” e, por isso, é comum que os estudos feministas, de forma geral, enfatizem a masculinidade como meio pelo qual homens se tornam potentes agressores, não necessariamente com essa intenção, no entanto, certamente provocando dor e sofrimento às mulheres. Esse aluno, ainda muito jovem, representa a criação e o ambiente machista da sociedade, visto que, como mostram Urra (2014) e Nascimento (2014), com primazia, o repertório de práticas incorporado à criação de meninos se dá sob a lógica de que a interação com mulheres ocorre para fins sexuais, pautado na superioridade do homem, com o intuito de domínio, e não apenas de prazer. (BOURDIEU, 2012; NASCIMENTO, 2014; URRÁ, 2014).

Nesta subseção, apresentei as agressões relativas ao assédio sexual. Apesar do termo “sexual”, no senso comum, ser classificado como algo grave por ser associado às violências físicas, explícitas e imorais, ele também se revela de forma sutil, infiltrado nas ações corriqueiras do dia a dia. Esse “ar” inocente é uma das façanhas da cultura de violência contra a mulher que banaliza a agressão, de tal modo que a torna um “exercício” quase que legítimo e facilmente praticável. Na próxima subseção, comento sobre as microviolências machistas.

4.1.2 Microviolências e microagressões machistas em relação a professoras

Bandeira (2014), ao abordar a violência de gênero, pontua que ela é estrutural, ou seja, serve como lógica para amparar a interpretação da realidade, se convertendo em uma verdade socialmente compartilhada. Saffioti (2015, p. 59) pontua que caracterizar esse fenômeno como “ruptura física, moral, psicológica e sexual” ofusca seu aspecto ontológico, uma vez que pode ser experienciado como “ruptura” para algumas mulheres. Isso toma uma maior profundidade quando abarcamos as violências intituladas por Bonino (1991) como “micromachismos” ou “microviolências”, pois elas são implantadas nas relações sociais de tal modo que se tornam quase irreconhecíveis. Contudo, segundo o mesmo autor, as microviolências, praticadas de modo consciente ou não, são formas de manobra utilizadas para a manutenção e controle da ordem hierárquica patriarcal (BONINO,

2005).

Sobre esse aspecto, é importante mencionar que ao responderem à pergunta questionário desta pesquisa “você já sofreu violência de gênero no ambiente profissional?”, das 13 professoras, duas (Clara 2 e Isaura) responderam nunca terem experienciado esse fenômeno, porém, ao se depararem com a lista de violências que possivelmente poderiam ocorrer no trabalho, todas as professoras, inclusive essas duas participantes, (Clara 2 e Isaura) marcaram uma ou mais agressões. Diante das respostas, pude inferir que: a) a maioria das professoras reconhecem essas “micro ações” como violências; b) as professoras que afirmaram não terem sofrido nenhum tipo de violência machista, marcaram algumas opções, como é o caso dessas duas participantes. Assim, podemos dizer que essas violências, provavelmente, não pareciam ser perceptíveis para elas. Esse é o caso de Ana que, em seu questionário, informou que nunca experienciou a violência de gênero no espaço escolar; no entanto, em sua narrativa e entrevista, menciona inúmeras agressões sofridas ao longo de sua carreira como professora, como será discutido a seguir. Foram identificadas duas formas de microviolências contra a mulher que se referem a: comentários sobre vestimenta das mulheres no trabalho e situações referentes ao tratamento diferenciado entre professor e professoras, como ilustrado no Quadro 14, sobre as quais trato nas subseções seguintes.

Quadro 14 - Microviolências relatadas pelas professoras

Microviolências/Micromachismos	Exemplos
Comentários sobre a vestimenta das mulheres no trabalho	Julgamentos acerca das roupas utilizadas pelas professoras Olhares constrangedores
Tratamento diferenciado entre professor e professoras	Tratamento agressivo em relação à professora pelos pais; Micro racismo ³⁹ ; Piadas sexistas; Invalidação intelectual e profissional da professora: (<i>Mansplaining</i> , <i>Maninterrupting</i> , excesso de questionamento e desacreditação intelectual).

Fonte: Autoria própria

³⁹ O racismo brasileiro pode ser compreendido, em sua dimensão interpessoal, como uma micro agressão, isto é, uma forma de agressão sutil, verbal ou não verbal, consciente ou não contra grupos minoritários, sendo uma forma perversa de agressão que se apresenta cotidianamente nas interações sociais (SUE, D. W. et al, 2007, apud Nicolau 2021 p. 12)

4.1.2.1 Microviolência por causa da vestimenta da professora

A primeira microviolência de gênero refere-se a comentários feitos em relação a vestimenta das professoras. Ana refere-se a um comentário sobre seu corpo por meio do julgamento das roupas que utilizava no trabalho:

Excerto 06:

Uma vez senti que estava sendo **julgada por mostrar meus braços e por estar com uma calça mais justa**, não coloquei a roupa para ser **sexy ou chamar atenção, era simples, e fazia calor**, desse jeito eu não tinha me atentado a essas coisas. (Ana N. 29/04/2022)

Excerto 07:

Então, **eu já me senti desconfortável** quando deixo às vezes ... (pausa) tipo (pausa) **quando vou de regata de alcinha?! Sabe?! (pausa) tava aparecendo meu braço e eu sinto que na sala dos professores ficou todo mundo reparando** (...) eu achei que estavam avaliando minha roupa, né? foi a primeira coisa que eu pensei. Ninguém falou nada, mas eu acho que estavam **julgando meu braço estar de fora. E era só braço e ombro...** (Ana E. 10/05/2022)

Os dois excertos retomam a mesma situação, na qual a professora se sentiu constrangida pelos colegas por ter ido trabalhar com uma regata de alcinha que deixava braços e ombros à mostra e uma calça que marcava seu corpo. A partir da análise desse relato, dois aspectos se destacam. O primeiro diz respeito à microviolência por meio de olhares direcionados à Ana, os quais ocorrem de forma silenciosa. No entanto, o efeito é altamente repressor, já que transmitem certa “avaliação” moral feita pela leitura da roupa utilizada pela professora que, ao deixar exposta algumas partes do corpo, têm sua conduta moral e profissional postas em julgamento. Esse tratamento silencioso é uma forma de microviolência implacável, pois, como mostra Bonino (2005), embora não produza efeito explícito, alcança seus objetivos coercivos e se manifesta pelo desconforto da professora que entende o “recado imediatamente” (citação direta? Incluir p.). Isso é uma violência bastante eficaz. O juízo moral em relação à Ana parte, primeiramente, da percepção de sua corporeidade, que centra o corpo no âmbito político. Foucault evidencia isso ao afirmar (FOUCAULT, 2016, p. 151) que “o corpo é a superfície de inscrições dos acontecimentos”, no caso da mulher, eles aderem e incorporam sentidos e normas sociais, materializados nas práticas de controle, classificação, objetificação e moralização desses corpos.

Além disso, Ana mostra-se familiarizada com o discurso machista sobre a mulher. Em outras palavras, ela sabe que nessa sociedade, tanto seu corpo, quanto suas roupas são moralizadas, controladas e, além disso, veículos de interpretação de sua conduta, caráter e oral, por isso, o desconforto. São elementos da educação machista que lhe foi ensinada, pois sabe que “quebrou” alguma regra e que se relaciona ao seu corpo e à sua roupa. Isso se dará incessantemente, em todos os espaços sociais, inclusive no trabalho, guiando nossa percepção da realidade, isso é, de que mulheres são as verdadeiras causadoras das violências que as aflige (SAFFIOTI, 1987; 2001; RODRIGUES, 2016; MUNIZ, 2017), o que nos leva ao segundo aspecto referente à sua justificativa.

O segundo aspecto refere-se à justificativa e atitude de autodefesa de Ana, como se estivesse cometido algum malfeito (“não coloquei a roupa para ser sexy ou chamar atenção, era simples, e fazia calor”). Essa sobreposição de justificativas é importante para esmiuçar os dispositivos e táticas do poder patriarcal para submeter e controlar mulheres, por meio de “ingênuas” violências, as quais, muitas vezes, nem percebemos (FOUCAULT, 2011; BOURDIEU, 2012; BONINO, 1996). Existem duas concepções interligadas que operam no cerne da sociedade brasileira: o poder patriarcal alinhado à moral religiosa que balizam as leis do comportamento e da convivência social. Essas normas criam duas ilusões identitárias da mulher: a mulher de “bem” e a mulher “má e pecadora”. As mulheres de “bem” são as que se adequam às normas tradicionais de gênero e, por isso, são socialmente lidas como dignas, corretas, decentes e merecedoras de respeito (ANGELIN, 2016). Isso vai ser performado no comportamento, na postura e, também, através de vestimentas recatadas que cobrem as partes tentadoras do corpo. Esses valores também são projetados nas professoras, pois, de acordo com Araújo (2014), Dametto e Esquinsani, (2015), as ações da mulher docente ainda estão fortemente associadas aos estereótipos de gênero que a designa como “exemplar, com virtudes “essenciais” da mulher dócil, maternal e de boa conduta. Essas crenças ainda são usadas para justificar e naturalizar a violência contra a mulher (RODRIGUES, 2016; ANGELIN, 2016; BERNARDINO, 2017; ROCHA, 2018; TIBURI, 2018).

Apesar do desconforto e do constrangimento, a docente não se enxerga completamente como vítima, e sim como possível agente causador da violência. Um dos traços mais cruéis da cultura machista é que ela “esconde” a razão motivadora da violência contra a mulher e dissemina a noção de que ela ocorre por negligência

dela mesma, como mostra Rocha (2018). Desse modo, as mulheres são socializadas para internalizarem que são naturalmente provocadoras da violência (TELLES e MELLO, 2002; SAFFIOTI, 2001; BOURDIEU, 2012; SILVA, 2019).

Ademais, essa crença também salienta aspectos culturais de apagamento das mulheres enquanto sujeitos, ao posicionar suas escolhas centradas nos desejos do homem, despidas de autonomia e subjetividade para escolher vestimentas com base nas próprias necessidades, seja pelo clima, conforto, seja pelo gosto pessoal.

Em tom de autodefesa, ao reiterar que “[...] E era só braço e ombro...”, Ana, de forma implícita, parece acreditar que braços e ombros são partes do corpo da mulher que não têm sentido erotizado e sexual e, por isso, a injustiça por sentir que foi julgada por querer chamar à atenção para si. A noção de injustiça expressa pela participante desvela outras questões obscuras dos saberes dispostos na cultura patriarcal. A lógica da máquina da misoginia incute na participante uma espécie de legitimação moral da microviolência. Por se tratar de “braços e ombros”, a microviolência então é injusta, logo, não deveria ser vista como culpada. Contudo, também fica implícito nessa fala que, do contrário, isso é, se partes culturalmente hipersexualizadas da mulher estivessem em destaque, daí a violência seria, no mínimo, “compreensível”, por isso justificável. Tem-se assim, o aspecto moral e “disciplinador da violência contra mulher (ANGELIN, 2016; FOUCAULT, 2016).

Pelo relato, compreendemos que a visão moral da mulher, da professora e da vestimenta feminina de forma interligada, corrobora, estimula, naturaliza e encoraja a ação coerciva, instrumentalizada pelos olhares em direção a ela. Essa violência de caráter coercivo, encenado pelo olhar, também se manifesta na vivência de Francis:

Excerto 08:

eu me **sinto notada em relação a roupa**, e sinto que a pessoa está julgando meu profissionalismo **pelo modo que me visto**, sinto que nada é o suficiente para despistar os olhares tanto de colegas, superiores e alunos porque não adianta, **parece que é um elemento do lugar.** (Francis N. 20/05/2022)

A fala de Francis: “sinto que nada é o suficiente para despistar os olhares tanto de colegas, superiores e alunos, porque não adianta” indica que ela é alvo recorrente dessa microviolência no ambiente escolar em que trabalha e que, possivelmente, já tentou diversas maneiras de se proteger contra elas, no entanto, não foi “suficiente”. Assim como Ana, ela também, de forma intuitiva, interpreta a

situação como uma forma de julgamento moral e profissional que ocorre com respaldo na leitura das roupas que usa. Além disso, esse relato traz uma conclusão preocupante de Francis, quando ela explica que a microviolência parece ser “um elemento do lugar”. Essa visão sugere que ela acredita que a microviolência é inerente ao seu ambiente de trabalho, como elemento constituidor do “regime de verdade” presente ali (FOUCAULT, 2016).

Como podemos ver, esses dois relatos retratam a capilaridade da rede de poder patriarcal, aos moldes de Foucault (2016). Para esse autor, o poder hegemônico objetiva “adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (p. 169), por isso, as táticas disciplinadoras que impõe aos subordinados acontecerão de forma rasteira e discreta, por meio do uso “de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e a combinação destes num processo que lhe é específico, o exame”. Logo, é em virtude de sua “descrição” que o domínio prevalece e sobrevive (FOUCAULT, 2016, p. 169).

4.1.2.2 Tratamento diferenciado entre professor e professora por conta do gênero

A segunda forma de microviolência refere-se à diferença no tratamento de professor e professora pautada pelo gênero. Conforme indica o Quadro 14, isso se manifesta através de piadas sexistas; tom agressivo ao falar com a professora; micro racismo; e pela invalidação intelectual da professora que ocorre pelo excesso de questionamentos e mansplaining. Trato decada uma dessas a seguir.

A primeira diferença no tratamento entre professor e professora se dá na forma de piadas que, de forma implícita, visam diminuir a figura das professoras. Isso é exposto no relato de Anny:

Excerto 09:

eu por exemplo, na escola que mencionei, **o tal do professor que trata mal professora**, ele faz isso com outras professoras, **a figura masculina dele, o jeito grosseiro, fala alto, e tá sempre fazendo piadas de baixo calão na sala dos professores, muitas dessas piadas são machistas**, eu nem gostaria de reportar (...) (Anny, E. 10/05/2022)

A história narrada pela professora revela que o ambiente escolar ainda é atravessado pela ausência da equidade de gênero. Dois fatores deste relato

chamam atenção. O primeiro é a recorrência dessas agressões demarcadas pela participante ao identificar o professor agressor como “o tal professor que trata mal professoras”. Essa caracterização indica a frequência dessas ações e, por essa razão, o professor é referenciado por meio delas. Anny expõe as “grosserias” e a alteração do tom de voz do professor ao falar com professoras. Esses comportamentos agressivos mostram que ele não percebe suas colegas, que ocupam o mesmo cargo e profissão que ele, como uma igual. Como apontam Bourdieu (2012) e Rocha (2018), a identidade do homem é forjada na valorização da agressividade como forma de ostentação do poder. Além disso, esses traços são autorizados pela sociedade, por isso são validados e socialmente aceitos. Essa agressividade é dirigida apenas às mulheres, o que sinaliza outro elemento constituidor da masculinidade que educa o homem para a subjugação da mulher por meio da violência (BOURDIEU, 2012; ROCHA, 2018; SAFFIOTI, 1987). Segundo Freitas (2020), a escola, por mais que seja predominantemente ocupada por mulheres docentes, ainda está impregnada pelo domínio e ordem patriarcal.

A agressão do professor é comumente difundida em nossa sociedade. A piada é uma violência traiçoeira que se esconde atrás do verniz humorístico, conferindo ao contexto elementos de descontração, opostos ao que é socialmente esperado em uma circunstância de violência. Esses elementos possibilitam que piadas recheadas de violência de gênero sejam relativizadas em nome da “brincadeira”, principalmente porque os micromachismos não produzem efeito imediato, o que “amortece” o peso da violência aos olhos do senso comum. Contudo, como mostra Silva (2019), essas concepções contribuem para a manutenção da inequidade de gênero. Nesse sentido, a piada pode estar repleta de elementos históricos, discursivos e simbólicos que viabilizam a assimetria de poder entre homens e mulheres, colaborando para a construção depreciativa da mulher.

O segundo fator é o mau tratamento que é especificamente dado às mulheres professoras, o que realça os aspectos misóginos do professor. A história relatada por Anny expõe a íntima relação entre a masculinidade, a violência de gênero e a sociedade. Isso está evidente nas ações do professor, mas também na estrutura do lugar que age conforme essa lógica, pois é tolerante a essas ações. As agressões, como mostra a professora, ocorrem em ambiente público, na sala de professores, porém é vivida com silêncio e apatia por parte de quem as presencia, em uma espécie de “pacto social” entre sociedade e violência contra mulher (SAFFIOTI,

2015). Ainda assim, por mais que a visão patriarcal seja dominante nessa escola, Anny expressa que, claramente, tanto as piadas quanto as grosserias do professor não são normais, muito menos inofensivas; elas produzem desconforto e sofrimento emocional, como mostrarei na seção sobre emoções.

Esses dois fatores sugerem que essas ações violentas contra professoras provavelmente são institucionalizadas na escola, já que são praticadas de forma frequente pelo professor, por isso, ela é “permitida”. Como mostram Bourdieu (2012) e Bonino (2005), o caráter habitual da prática contribui para a insensibilização em relação a microviolência contra mulher, já que nesse espaço ela é tolerável e ocorre amiúde.

A segunda diferença no tratamento entre professor e professora se relaciona ao desrespeito à professora por ser mulher, e negra, conforme mostrou o relato de Francis:

Excerto 10:

Aí, eu já tive em reunião com muitos professores, e tinha os pais, e **eu lembro que uma mãe e um pai chegaram brigando comigo** por conta de nota, eu fiquei me sentido muito constrangida, muito chateada, sabe? Fiquei desanimada, ainda mais **desse jeito na frente de todo mundo...** é, e aí menina, nesse mesmo dia, **tinha um outro professor que tinha esse mesmo aluno com problema na disciplina dele, aí eu vi os pais falando com ele na maior educação [...] eles não gritaram ou fizeram escândalo, mas falaram comigo como se eu fosse empregada, e não como a professora, cê entende? Aí, eles saíram do lugar onde eu tava, e foram para outro canto pra conversar com esse professor, né, e os pais, foram NA MAIOR EDUCAÇÃO, pediu até licença, a mulher dele nem se exaltou, sabe? Eu não sei se é violência de gênero, eu não posso afirmar, mas claramente, na minha opinião, PARA mim, se esse professor fosse mulher, esse pai e essa mãe não teriam o mesmo respeito, isso eu sinto demais tá... [...]às vezes não é falado, mas é sentido... eu acho [...] (Francis, 28/05/2022) entrevistista? questionário ou narrativa?**

Neste contexto, os pais do aluno abordam Francis e o professor de forma diferente, ainda que partilhassem do mesmo problema com o tal aluno. Para a docente, isso é motivado pelo fato dela ser uma professora mulher. Como Francis é uma mulher negra, as agressões perpassam pela intersecção de gênero e raça, produzindo uma nova diferença como Nascimento, Monte e Sousa (2020) descrevem ao falar da vivência de mulheres negras. Ainda que se manifeste de maneira implícita, a prática racista está subentendida no tratamento dado à professora remetendo a posição da mulher negra como subalterna, de incapacidade intelectual, representadas sistematicamente conforme Silva (2019), Nascimento

(2017), como inferiores. Essas questões não são ditas ou verbalizadas, mas Francis capta a mensagem quasesubliminar do racismo por tratamento de “empregada”. Isso implica em dizer que os pais do aluno não a viram como um sujeito digno, dotado de autoridade para ocupar um cargo intelectual como a docência. Isso é fomentado pelas representações sociais estereotipadas da mulher negra que circulam nas instâncias sociais e que guiam e regulamentam as ações e comportamentos também racistas em relação à mulher negra (NASCIMENTO, 2017; NAVARRO- SWAIN, 2017; SILVA, 2019).

Além do racismo, esse relato também é atravessado por questões de gênero, através do desapontamento da professora que percebe que, pelo fato de ser uma mulher, é tratada de maneira violenta e desrespeitosa. Essa situação retrata a diferença histórica na percepção de mulheres e homens que ainda impera no cotidiano das mulheres. A vivência de Francis corrobora Bandeira (2014), Angelin (2016) e Silva (2019), que afirmam que os construtos históricos estereotipados disseminados sobre a mulher e, nesse caso, uma mulher negra, são as razões utilizadas para fundamentar e facilitar as violências contra as mulheres. Mais uma vez, aqui nada é dito, e sim performado. Essa naturalidade nas ações retoma, novamente, a visão hegemônica assimétrica entre homens e mulheres, ecoando, de forma simbólica, na relação cordial entre os pais e o professor homem, remetendo ao que Bourdieu (2012) e Foucault (2016) afirmam sobre o poder. Nesse ponto, faço relação com o poder patriarcal que costura as relações sociais e é imperativo, uma vez que se dá como uma verdade que influencia ações dos atores sociais inconscientemente, como se fosse uma ordem interna e “natural”. Francis tece uma reflexão valiosa sobre isso quando descreve que essas “estranhezas” não precisam ser aparentes, pois “às vezes não é falado, mas é sentido...” . Por mais que a violência contra professores homens e mulheres possam ocorrer, ela adquire, nesse exemplo, a forma de uma microviolência machista e racista, porque ocorre apenas pelo fato de Francis ser mulher e negra, o que parece estar implícito no comportamento dos pais.

A terceira diferença no tratamento entre professor e professora manifesta-se na invalidação do pensamento da mulher, reforçado pela valorização da voz do homem na escola, conforme os relatos de Anny e Ana:

Excerto 13:

A partir desse dia, eu passei a observar o diretor, e **ele sempre questionava o comportamento das professoras**, e percebia que em relação aos professores, ele compreendia mais. Já se passou 7 anos, e esse ex-diretor, hoje é meu colega de trabalho e me passa essa mesma impressão, ou seja, **parece que dá mais credibilidade às opiniões e intenções dos professores** do que das professoras.” (Anny N. 22/04/2022)

Excerto 14:

[...] ela falava que era os homens, né... ela disse que tinha **muita piada machista, muito interrupção, ninguém dava muito ouvido a ela**, e nessa escola, ela trabalhava, em um horário com muito homem, ela falava. Era professor, diretor né...É (pausa) e ela falou que é por isso que ela desistiu da profissão... tomou nojo do lugar, da escola... acho que ficou muito irritada e desiludiu. Coitada... (Ana E. 10/05/2022)

Em seu excerto, Anny representa situações que perpassam pela cultura machista perpetuada em seu trabalho e as micro agressões causadas pelo diretor da escola. O diretor parece agir com base na internalização dos valores machistas, simbolizados na fiscalização ou vigia do comportamento das mulheres, evidenciando, mais uma vez, a visão universalista entre os gêneros em que os homens são naturalmente detentores do saber, e as mulheres não. Outro fator que evidencia tais noções está no fato de o diretor não tratar da mesma forma os professores homens. Ou seja, apesar da fiscalização ocorrer, por meio da fala de Anny percebemos que há entre diretor e professores um reconhecimento mútuo em torno de suas competências, em uma espécie de pacto subentendido, como mostram Bourdieu (2012) e Tiburi (2018).

Ana, por sua vez, conta a história de uma amiga professora que abriu mão de sua profissão por efeito das microviolências que a afligiam na escola onde trabalhava. Ao tratar desses micromachismos, a professora destaca que essas violências são praticamente inerentes aos homens. De acordo com Saffioti (2001) e Nascimento (2014), os homens possibilitam esse sofrimento pelos aspectos históricos da relação homem e violência. Também Bourdieu (2012) mostra a relação entre a construção da masculinidade e a demonstração do poder na forma de agressão contra o que deve ser “dominado” e subjugado: a mulher. Podemos notar a multimodalidade da violência contra mulher, já que também pode se tratar de uma violência que gerou danos psicológicos, emocionais e morais, pois as emoções geradas na professora refletem desilusão e nojo em relação ao local de trabalho, como também às pessoas ali inseridas. Ademais, também pode ser uma violência

patrimonial, já que lesa a mulher em aspectos financeiros (BRASIL, 2006).

Por fim, a quarta e última diferença no tratamento entre professor e professora é exteriorizada através de descrédito profissional, silenciamento e exclusão de professoras de ações decisivas acerca do próprio trabalho, como podemos perceber nos relatos de Anny e Ana:

Excerto 11:

Em geral, às vezes, **já me senti excluída no meu ambiente de trabalho por ser mulher** em algumas situações; uma delas, **é em relação a minha autoridade em sala**, em especial, no controle da disciplina dos alunos durante minhas aulas. **Nunca fui questionada diretamente** em relação a dar conta de controlar a indisciplina dos alunos, **mas atitudes e/ou falas indiretas de alguns professores homens já me causaram inquietações** e já me fizeram me sentir **diminuída. (Anny N. 22/04/2022)**

Excerto 12:

Essas violências vão **do assédio** a outras situações como quando **homens nos questionam e nos colocam em posição de inferioridade, discutindo conosco até mesmo quando somos especialistas em um tema e eles não. (Ana Q. 05/04/2022)**

O relato de Anny trata de ações e comportamentos frequentes em seu espaço de trabalho que a exclui e silencia, por meios de questionamentos acerca de sua competência. Observam-se, mais uma vez, os efeitos da construção social assimétrica entre os gêneros que reverbera no comportamento dos colegas de Anny. Apesar de a professora ter a mesma trajetória dos colegas, ou seja, é formada e preparada para estar ali, ainda não é naturalmente vista como tal. Esse relato demonstra os resquícios históricos que, como mostram Bourdieu (2012), Tiburi (2018) e Fraser (2019), restringiram a participação de mulheres de profissões e produções intelectuais. Ainda que isso esteja distante do presente, o imaginário social o mantém vivo por meio da dúvida em relação à capacidade profissional e intelectual das mulheres. No caso dessa situação, esses artifícios do domínio patriarcal transparecem no ambiente profissional, como bem realçou Freitas (2020).

O relato de Anny também mostra como essas microviolências, que acontecem de maneira comedida e branda, como explicam Bonino (1996) e Bourdieu (2012), são sempre respaldadas pela internalização histórica que lhes dão habilitação para existir. Como indicam Saffioti (2001) e Telles e Mello (2002), cerceiam a liberdade e o direito da mulher, nesse caso, em exercer sua profissão. Elas reforçam a sujeição das mulheres ao poder do macho, produzindo o efeito objetivado de fazer com que

a professora se sinta diminuída e silenciada, e parecem restringir o seu direito em tomar suas decisões e exercer autonomia em relação às turmas da escola.

Ana, por sua vez, se refere às situações ligadas ao assédio sexual e à violência já discutidas neste capítulo. Por isso, destaco neste momento apenas as outras duas formas de violência citadas pela participante. Ana relata que os colegas não valorizam conhecimentos que são específicos à sua formação, ao ponto de sentirem confiança em discutir e explicar o assunto como se soubessem mais que ela, especialista no determinado assunto. Esse tipo de microviolência pode ser entendida como *mansplaining*, conforme explicado no capítulo 2. Apesar de ser mais uma prática naturalizada na atividade laboral de mulheres, Ana decodifica o comportamento machista, demonstrando interpretá-lo como uma ação de desmerecimento de sua inteligência. Isso fica evidente quando ela afirma: “nos colocam em posição de inferioridade”.

Em resumo, nessa seção, apresentei as microviolências experienciadas por professoras em seu cotidiano profissional. Essas micro agressões estão incutidas nas relações sociais e são praticadas de forma tão corriqueiras que parecem um elemento pertencente à "normalidade". Dessa forma, é importante reverter essa lógica e subverter a ordem patriarcal, lançando luz às práticas de violência contra mulher na escola. Trata-se de um fenômeno sistêmico da sociedade que tem passagem em todas as instâncias sociais que se reflete na experiência de mulheres docentes, de forma multimodal e complexa, como discutido. Na próxima seção, discorro a respeito das crenças das participantes sobre violência de gênero. Crenças das professoras sobre violência de gênero

Nesta seção, apresento as crenças das professoras quanto à violência de gênero. Os resultados obtidos por meio da análise crítica de conteúdo e da triangulação dos dados indicam que as participantes expressaram crenças sobre:

- (a) definição de violência de gênero;
- (b) causas da violência de gênero na escola;
- (c) estratégias para lidar com a violência de gênero na escola;
- e (d) atitude da escola em relação a essa violência.

O Quadro 15 traz um resumo dessas crenças:

Quadro 15 - Crenças das professoras em relação a violência de gênero

Crenças sobre:	Exemplo
Definição de violência de gênero	Violência de gênero é sobre gênero; e sobre gênero e sexualidade
Causas da violência de gênero na escola	Sexualização do corpo da mulher através da sua vestimenta e comportamento
Estratégias para lidar com a violência de gênero na escola	Vigilância e educação
Atitude da escola em relação à violência de gênero	Violência de gênero não é vista como assunto relevante

Fonte: Autoria própria

Nas próximas subseções, discuto cada uma dessas subcategorias. Entretanto, é importante lembrar, que apesar de serem discutidas separadamente por questões de organização e clareza, todas as crenças estão interligadas. Elas partem de experiências individuais e subjetivas das participantes, mas que também representam aspectos predominantes das práticas sociais, que ganham forma de acordo com os contextos históricos e políticos (BARCELOS, 2006; KALAJA, 2011).

4.2.1 Definição de violência de gênero

As professoras manifestaram crenças em relação ao que entendem por violência de gênero. Em geral, das três participantes, uma acredita que a violência é sobre gênero e duas concebem que essa agressão envolve gênero e sexualidade. Anny, por exemplo, acredita que a violência de gênero é assim nomeada por se tratar de um fenômeno que recai especificamente nas mulheres, portanto ocorre em função do gênero:

Excerto 15:

É violência, **agressão de todo jeito em relação a mulheres**, e assim, de formas diferentes né... eu sei que a física é mais conhecida... e também tem outras formas, tipo assédio sexual né... tem agressão verbal..., mas de todo jeito é qualquer tipo **de agressão em relação a mulher** porque ela é vista como menos na sociedade... (Anny. E. 02/05/2022)

Por meio deste excerto, podemos identificar que a professora possui crenças contra-hegemônicas em relação à violência de gênero. O olhar político de Anny, se manifesta de duas maneiras: primeiro, ela interpreta o fenômeno como algo específico da vivência da mulher. Segundo, ao explicar a existência do fenômeno,

ela enxerga que essas agressões ocorrem com base na condição da mulher na sociedade; nos termos da participante, “ela é vista como menos”. As crenças de Anny evidenciam que, em sua interpretação, a cultura de violência contra a mulher não é algo trivial ou natural; trata-se de uma opressão em um país feminicida como o Brasil. Essa leitura bem informada de Anny sobre o assunto pode ser um dos caminhos para a transformação desses fatos, além de deixar exposto que discursos contra o poder também estão circulando nos meios sociais.

Já para Francis e Ana, violência de gênero diz respeito não somente ao gênero, mas também à sexualidade. Ao adicionar o marcador social de sexualidade, as professoras deixam implícito que esse fenômeno também circunda as vivências LGBTQUIA+. Isso é ilustrado no excerto de Francis:

Excerto 16:

Eu acho que a violência de gênero é um tipo de discriminação, de forma agressiva, contra pessoas que representam **determinado gênero, tipo mulheres de forma geral**, e acho que as mulheres são as mais agredidas, mas eu também acho que **mulheres trans, né**, as pessoas que se identificam como mulher de forma geral, e se o **gênero for masculino**, eu acho que também sofre esse tipo de violência, principalmente **se for homossexual**, sabe? Eu acredito também que qualquer sexualidade, **lgbt entra nesse tipo de violência**, quero dizer... que é agredido por esse tipo de violência, é pelo menos o que eu entendo, dentro da minha visão. **(Francis E. 28/05/2022)**

Nesse excerto, Francis também apresenta crenças contra-hegemônicas em relação à violência contra mulher. Ela demonstra ter uma visão crítica, já que define a violência de gênero como uma agressão que se dá pela questão de gênero. Ela vai além, pois inclui mulheres trans e travestis ao citar a sigla “LGBT”. Esse reconhecimento é um ato político, e representa um dos primeiros passos para dismantelar as opressões patriarcais que trucidam mulheres transgêneras no Brasil (não reconhecidas por sua identidade de gênero). Conforme argumento no capítulo 2, essa atitude é reforçada pelas instituições vigentes. Apenas em 2022 houve a inclusão dessas mulheres na proteção da Lei Maria da Penha. Ademais, ela inclui mulheres que são oprimidas por conta da sexualidade, demonstrando que seu ponto de vista é inclusivo, e que a categoria mulher não é restrita a mulher heterossexual cisgênero.

Outro ponto importante nesse excerto é a inclusão de homens gays dentro do sistema de violência de gênero. Como mostra Bandeira (2014), esse termo engloba

todos os corpos vulnerabilizados por não se enquadrarem nos padrões impostos à sociedade. Assim, homens gays estão em oposição a esse padrão e também são feminilizados. As crenças de Francis indicam que ela possui um olhar crítico e político da sociedade. Isso é importante, uma vez que as crenças são fundamentais para a leitura, a construção dos valores e convenções e estruturação da sociedade. Desafiar as crenças patriarcais e desmistificá-las pode contribuir para uma sociedade mais justa que não gere sofrimento ou corpos “inadequados”.

Ana também apresenta uma concepção similar à de Francis, ao mostrar que acredita que a violência de gênero perpassa gênero e sexualidade. Segundo a participante: “Eu acho que é várias agressões contra a mulher, e... sei que também envolve preconceito contra as pessoas de sexualidade vista como diferente (Ana Q. 05/04/2022). Neste excerto, também podemos visualizar crenças contra-hegemônicas, caracterizadas pelo olhar inclusivo, que reconhece que essa violência se dá pela construção social das diferenças em torno das sexualidades, o que fornece subsídio para legitimar opressões que tornam os corpos não heterossexuais em situação de vulnerabilidade (BANDEIRA, 2015; GOMES de JESUS, 2015; SILVA, 2014). Para finalizar, Ana também acredita que a violência contra a mulher não ocorre por meio de uma ação específica e sim, de várias. Esse entendimento mostra um olhar crítico, já que há um vício coletivo em reconhecer apenas a violência física como verdadeira, sendo que há outras tão graves quanto ela.

4.2.2 Causas da violência de gênero na escola

As professoras acreditam que a violência de gênero ocorre em vista da sexualização do corpo da mulher e também por meio de sua vestimenta e comportamento.

Em primeiro lugar, as professoras acreditam que a violência de gênero acontece por conta de sua vestimenta. Como destaque no capítulo 2, os estudos feministas denunciam os efeitos nefastos da cultura misógina em relação ao corpo da mulher. (ANGELIN, 2016; ROCHA, 2018; RODRIGUES, 2016). Conforme esses estudos, o corpo da mulher é tratado como território público, por isso violável, e, também, como objeto sexual, portanto, desfrutável de acordo com os desejos dos homens. Essas convenções sociais invisíveis são sedimentadas pelos mitos em torno da identidade mulher, ora lida como “honrosa”, ora como “desonesta”.

Evidentemente, esses mitos essencializam a mulher e imputam etiquetas. Contudo, uma vez rompidas essas convenções, as mulheres são colocadas no quadrado da “mulher pecadora”, cujo único intuito é seduzir e tirar a paz dos homens. É desse conjunto de acepções que compreendemos a sexualização do corpo da mulher e a educação sexista que as ensina que para serem aceitas precisam se “adaptar”. Essas questões se apresentam como suporte das crenças de Ana:

Excerto 17:

Acho que isso acontece porque **o corpo da mulher na sociedade brasileira é hipersexualizado**, por isso tento estar **atenta às roupas para não dar brecha para julgamento** ou então, **para ter mais credibilidade**, precisamos nos vestir de uma maneira mais formal **e cobrir mais o corpo**.
(Ana N. 29/04/2022)

Neste excerto, Ana expõe sua opinião sobre a relação violência de gênero e mulher. Para Ana, ela se dá pela hipersexualização do corpo da mulher. Essa opinião evidencia crenças contra-hegemônicas em relação a esse assunto. Ao mesmo tempo que vê a hipersexualização do corpo como problemática, Ana demonstra ter internalizado crenças misóginas e sexistas já que escolhe controlar e ficar “atenta às roupas para não dar brecha para julgamento”. Essa crença está em consonância com os valores patriarcais que centralizam o corpo da mulher como o culpado das violências que sofrem (ANGELIN E MARTINS, 2017; BERNARDINO, 2017; DINIZ, 2015; ENGEL, 2017; ROCHA, 2018).

Essas crenças ficam evidentes na fala de Ana quando ela cita estratégias para evitar essas “brechas”: o uso da vestimenta como proteção e como sinônimo de credibilidade. Primeiro, ao relacionar seu vestuário à credibilidade, a participante demonstra ter incorporado às suas crenças os mitos essencialistas em torno da mulher e, por isso, por meio da vestimenta, precisa provar que é uma mulher honesta e, conseqüentemente, competente para o cargo que ocupa. Ademais, ela acredita que cobrir mais o corpo possa evitar que possíveis violências ocorram. Percebe-se, assim, rastros da misoginia internalizada, visto que ela tenta se enquadrar por meio da roupa. Ela também deixa implícito a auto culpa, já que acredita que seu corpo é o imã de violências. Sendo assim, neste contexto, as crenças da professora revelam aspectos paradoxais, uma vez que possui crenças atravessadas por ideologias misóginas e sexistas, ao mesmo tempo que também apresenta uma percepção problematizadora da violência ao relacioná-la com a

histórica sexualização do corpo da mulher (BARCELOS, 2006, 2004; BARCELOS e KALAJA, 2011).

Em segundo lugar, a sexualização do corpo da mulher se materializa, além da sua vestimenta, em seu comportamento. Para ilustrar essa crença, destaco a fala de Ana:

Excerto 18:

alunos, as pessoas podem achar que pelo comportamento da professora podem ter mais liberdade para fazer comentários... falar alguma coisa imprópria... não sei. Eles às vezes pensam **“ah! Alá, tá me dando confiança, vou fazer bagunça, porque essa professora é mais boazinha”** ou então (pausa) sei lá **“essa professora tá querendo alguma coisa fica aí encostando no aluno e falando com sorriso... pode dar a impressão diferente... não sei dizer. (Ana E. 10/05/2022)**

Neste excerto, Ana parece acreditar que seu comportamento pode abrir caminhos para julgamentos de seus atos que podem culminar em indisciplina dos alunos e agressões de cunho machista. Nesse caso, ela manifesta ter crenças arraigadas que influenciam a educação das mulheres. Elas são ensinadas a se comportar, posicionar o corpo de forma “correta”, a falar e se vestir de determinada maneira, para que sejam lidas socialmente como: honestas, castas, sérias.

Além disso, as mulheres crescem sendo punidas por demonstrar ser um ser sexual que “atormentam” os homens. Por essas razões, como já mencionei nesta seção, a transgressão dessas regras de gêneros é utilizada como justificativa para que mulheres sofram com diferentes violências e agressões machistas (DINIZ, 2015; ENGEL, 2017; ROCHA, 2018). Essa lógica é perceptível a partir da leitura das ações da participante, ela acredita que ao alterar seu comportamento não enfrentará problemas em relação à profissão ou situações de assédio por parte dos alunos. Essas crenças estão em consonância com as crenças disseminadas na sociedade patriarcal, mais uma vez ligada à cultura do estupro e aos mitos cristãos, como mostra Angelin (2016) e Bernardino (2017). Francis também expressa ter vivido algo similar:

Excerto 19:

Então **tento ser mais dura com meus alunos. Lembro que quando iniciei a carreira eu era mais sorridente e carinhosa** com os alunos, mas não **eles confundem as coisas**, principalmente quando estão com mais de 15 anos de idade. Eu sempre **tento manter uma postura mais séria**, para

não dar abertura. (Francis N. 20/05/2022)

Neste excerto, Francis explica que para se proteger dos assédios constantes de alunos passou a ter uma postura “mais dura”, uma vez que sua postura sorridente e carinhosa pode ter sido interpretada como tentativa de sedução por esses alunos e possibilitado a “abertura” para as cantadas e os olhares constrangedores que recebia. A crença de que a “correção” de seus atos pudesse protegê-la realça a presença de aspectos culturais que normalizam a ideia de que seus corpos devem se moldar à sociedade para que não sejam violados. Assim, a violência contra a mulher é entendida quase como um castigo que é aplicado quando as professoras não agem conforme as regras de feminilidade da mulher “honesta”. Então, essa decisão de se proteger a partir da mudança de comportamento (DINIZ, 2015; ENGEL, 2017; ROCHA, 2018).

Em resumo, por mais que Francis e Ana possuam crenças de que esses atos de violência dizem respeito à sexualização do comportamento da mulher na sociedade, ou seja, uma crença política, elas também apresentam crenças com raízes sexistas que, como podemos inferir pelos excertos, são determinantes para as decisões e ações que praticam para se prevenirem dos assédios de alunos. As ações em si traduzem a crença de que elas também percebem o próprio corpo como um condicionante dos atos violentos. Contudo, também interpreto essas ações como as saídas encontradas pelas professoras para resistir e sobreviver no ambiente machista de trabalho. Assim, ao mesmo tempo que elas automaticamente pensam que cobrir o corpo é uma saída, elas não necessariamente aderem à lógica patriarcal, mas operam com as alternativas que possuem para não perder o emprego ou então para não sofrerem com o machismo, ainda que essas atitudes espelhem os discursos da cultura do estupro.

Mais uma vez, a partir das falas de Ana e Francis, podemos enxergar que crenças hegemônicas e crenças contra-hegemônicas coexistem de forma paradoxal, contraditória e complexa (BARCELOS, 2006). Ademais, essas mesmas crenças afetam as ações e decisões das professoras, tais como: silenciar diante das violências e não as relatar às autoridades da escola, no vigiar seu corpo, gesto e roupas.

4.2.3 Estratégias para lidar com violência de gênero na escola

Nesta subseção, abordo as crenças das professoras que tratam das ações que elas tomam para lidar com a violência de gênero na escola. As professoras acreditam em duas formas de modificar essa realidade: modificando o comportamento delas mesmas e através da educação. Comento sobre cada uma dessas estratégias nos parágrafos a seguir.

As professoras acreditam que a violência de gênero pode ser evitada mediante auto controle e vigilância do comportamento, conforme se percebe na fala de Anny:

Excerto 20:

Bem, eu passo **a ficar mais séria e mais autoritária**, no sentido de, sabe, se eu perceber algo do tipo, ao menos assim, a pessoa pode ter medo **e parar de agir** dessa forma, e..é... também é uma maneira d'eu me resguardar, né?! Porque daí, **quero fazer questão de reiterar que eu sou uma profissional**, que isso é desrespeito, então é a forma que deu mais certo. **(Francis E. 29/05/2022)**

Este excerto indica que, para Francis, mudar o comportamento e passar a agir de maneira mais rígida possa poupá-la de sofrer agressões machistas. Como já discutido anteriormente, essa crença está conectada à cultura machista que, conforme Rodrigues (2016) e Rocha (2018), coloca nos ombros das mulheres a responsabilidade pelas violências das quais são alvo, tirando o foco da contribuição do patriarcado para essas ações. Além disso, essas crenças de Francis indicam que ela internalizou os mitos da cultura do estupro que pelo comportamento da mulher decidirá se ela descumpriu com as etiquetas da boa moralidade da mulher ou se elas usam de seu corpo para “tentar” ou “seduzir”; por isso, a tentativa de se enquadrar nas expectativas sociais em torno do que é ser uma mulher honesta.

Como se percebe, as crenças estão repletas de elementos comuns de determinado contexto, pois também são construtos sociais, como aponta Barcelos (2006). Como afirmado anteriormente, essa tentativa de mudança de comportamento é embasada por crenças sexistas e, ao mesmo tempo, é também mais uma maneira de proteção, uma estratégia de sobrevivência em uma sociedade machista. Já Ana acredita que as mulheres devem se preocupar com a vestimenta para serem respeitadas:

Excerto 21:

Então, mulheres, né?! **A gente precisa se preocupar** com a roupa, porque dependendo da roupa as pessoas acham que você tem intenções erradas (pausa) acham que você quer chamar atenção né? Então é nesse sentido, enfim (pausa) mas também acho que é a cultura que sempre coloca a mulher na posição de sexy, da sedução (pausa) de homens. E a visão do homem é essa. **(Ana E. 10/05/2022)**

Para Ana, o vestuário da professora pode ser interpretado com intenções sexuais de flerte. Em outras palavras, se sua aparência está em harmonia com a visão social da mulher “desonesta” isso pode trazer consequências para ela. Essa crença está em sintonia com as crenças incrustadas no imaginário social. Entretanto, adiante, Ana também expressa uma opinião crítica em torno do assunto, pois acredita que esse tipo de vigilância em torno da roupa advém do fato de que a cultura sexualiza a mulher, como discutido anteriormente. Novamente, percebemos a multidimensionalidade das crenças, bem como sua complexidade.

A segunda estratégia citada pelas participantes para lidar com a violência de gênero diz respeito à educação. Ela é vista como uma ferramenta que pode contribuir para o fim da cultura de violência contra mulheres, como sugere a fala de Francis:

Excerto 22:

Então ... não sei parece sensível o tópico, mas tem que ser falado porque pelo visto não é só briga de marido e mulher vem de várias ... várias ... várias formas meio que disfarçado, e a gente tá acostumado e não faz nada, mas a escola é a melhor maneira de todo mundo aprender, né? Aí aprende professores, e também alunos [ri] porque a gente não sabe tudo...às vezes o aluno a pessoa nem sabe que o que tá fazendo é muito errado, ainda mais alunos que são novos.**(Francis E. 28/05/2022)**

Francis acredita que, embora a violência contra a mulher seja algo “sensível” que gera polêmica e discussões, temas relacionados ao gênero e à sexualidade ou qualquer temática vista como feminista, são tratados como tabu na sociedade brasileira, em vista do levante conservador que dominou o governo institucional e o debate público, gerando desinformação e medo em torno do assunto. Por isso, Francis percebe o assunto como delicado, o que reforça a importância do contexto para a leitura de mundo da participante, que dá apoio às suas crenças (BARCELOS e KALAJA, 2011). Além disso, para o contexto político vigente no Brasil, transformar temáticas como a violência contra a mulher e o feminismo como tabu é benéfico, porque as hierarquias se mantêm também com o amparo na desinformação e na

cultura do medo em torno do debate. Francis destaca que a violência contra a mulher é um costume, um hábito naturalizado que pode ocorrer ainda que de maneira “intencional” ou não. Assim, a professora revela enxergar as estruturas do poder opressor engendradas na sociedade a partir dos pequenos atos do cotidiano. Por isso, ela acredita na educação como chave para desconstruir os valores que tornam essa ação tão “disfarçada”.

A professora Anny também acredita que educação e o acesso ao debate acerca dessas temáticas podem ser importantes na luta contra a opressão das mulheres e para a mudança social.

Excerto 23:

Antes eu me sentia mal, mas não sabia o que era, então essas discussões me ajudaram a enfrentar certas coisas na minha casa, no meu casamento... as coisas estão melhores, mas é luta... Eu por exemplo, eu tenho um filho por exemplo, minha família não gosta que ele usa coisa rosa e brinca com coisa de menina, e eu deixo porque ele é um menino, não tem problema brincar com coisa de cozinha, e boneca, porque eu quero que ele cresça e seja um menino que cuida, que ajuda em tarefa doméstica, eu não acredito... que brinquedo tem gênero (**Anny. E. 22/05/2022**)

Nesse excerto, Anny trata das diferentes violências experienciadas na escola, em outros espaços públicos e, também, no âmbito doméstico. Como expresso pela participante, essas agressões não eram entendidas como tal, ainda que suas emoções apontassem que algo estava errado. No entanto, a experiência de ter tido acesso às temáticas feministas fez com que ela transformasse a interpretação que tinha de sua realidade, imprimindo novos significados às violências machistas presentes em sua trajetória.

As mudanças geradas na vida de Anny por causa da educação contribuem para que ela também acredite que isso possa ocorrer na vida de seus alunos. Conforme visto anteriormente, sua experiência ajuda a solidificar essa crença (BARCELOS, 2003; SATO e KLEINASSER, 2004). Essa nova forma de entender as relações de gênero gerou ações transformadoras, visto que a participante passou a questionar a relação que tinha com o marido, conseqüentemente repensar a educação do filho dentro de uma lógica feminista. Essas atitudes de Anny mostram a potência da educação para a reconstrução de nossas crenças, mais especificamente as crenças que reiteram hierarquias de gênero. Foi possível notar também que essas novas informações tiveram efeitos nas ações da participante. Em resumo, Anny

possui crenças alternativas ao sistema patriarcal, que como vimos, tem respaldo em sua experiência, outro fator importante para a formação das crenças, interpretação do mundo e de sua realidade (BARCELOS, 2006, 2016).

4.2.4 Atitude da escola em relação à violência contra mulher

Se as professoras acreditam na educação como estratégia para lidar com a violência, em relação à escola elas demonstram não ter tantas esperanças. Elas acreditam que esse fenômeno não é tratado de forma relevante pelas autoridades da escola. Apesar de terem pensado em expor as violências que sofreram, elas não foram adiante por acreditar que não teriam apoio das autoridades da escola. Anny, por exemplo, afirma que:

Excerto 24:

Ela ficou assustada, mas me afirmou que não sabia o porquê o menino fez aquilo, e que iria conversar com ele, mas ele era só um garoto, que **era pra eu relevar**. Até o momento que saí de lá, não obtive informação de tal conversa, nem mesmo se aconteceu de fato. Percebi que esse **assunto não foi lidado como uma questão importante**. (Anny N. 22/04/2022)

Neste excerto, Anny descreve as providências que tomou após sofrer assédio sexual físico em sala de aula e reportar a situação em uma conversa com a coordenadora da instituição. A experiência que teve foi negativa, pois a coordenadora nada fez em relação à situação. Essa experiência influenciou as crenças de Anny que, dessa interação e experiência, interpreta que o que lhe ocorreu não é importante para a escola ou que não seria visto com a importância que merece. Essa crença também vai resultar em outros silêncios da professora, como ilustrado no seguinte excerto:

Excerto 25:

Já relatei com minhas colegas de trabalho, **mas nunca senti a vontade de levar essas atitudes para a direção da escola, por achar, por vezes, não ser levado com o assunto importante diante das demandas da escola**. (Anny N. 22/04/2022)

Anny descreve as atitudes que teve ao sofrer outros assédios de colegas e alunos em outras instituições de ensino. Neste excerto, ela, mais uma vez, reitera

sua crença de que, para a escola, a violência não parece ser importante, em vista de sua experiência anterior nesse mesmo contexto. A crença de Anny resulta em seu silêncio e desmotivação de relatar as agressões que sofreu. Ainda que a participante possua um olhar crítico em relação a tais experiências, o poder patriarcal vigente, que faz com que os sujeitos ao seu redor não a acolham ou não tratem da violência como importante, influencia em seu silêncio e, portanto, está de mãos dadas com as ideologias patriarcais que buscam calar essas vozes.

Já a professora Francis, ao tratar de assédios que vivencia na escola, parece acreditar que esse tipo de situação pode não ser “de escola”: “Eu até sinto que eu poderia falar sobre isso com direção, mas **eu não sei se isso é assunto de escola. (Francis N. 20/05/2022).**” Francis parece acreditar que as violências que sofre estão descoladas do assunto escolar. Isso revela crenças populares de que esse fenômeno ocorre em casos isolados, privados, e que não dizem respeito à sociedade ou à escola.

As crenças acerca das violências contra a mulher têm como fundamento a divisão binária que trata questões importantes para a sociedade dentro da ordem pública, isto é, de interesse do patriarcado, e as questões ligadas à mulher, dentro do âmbito do “doméstico” ou privado. Assim, é importante o movimento político “o pessoal é político” que aflorou da segunda onda feminista, colocando em evidência que as problemáticas das mulheres são importantes e devem ser tratadas pelo âmbito público. Como enfatizo no capítulo 2, a violência de gênero é uma estrutura sistêmica, não algo isolado das relações de poder. É importante que a escola esteja pronta para discutir assuntos pela lupa do gênero dentro da perspectiva feminista, e que este seja um lugar acolhedor que possua espaço para que as professoras se posicionem em relação aos seus pensamentos, emoções e às opressões que venham a viver no espaço de trabalho.

Retomando as discussões do capítulo teórico, Bourdieu (2012, p. 17) assevera que o patriarcalismo é um norteador da realidade, um sistema, uma lógica, um conjunto de ações e pensamentos que produz sentidos acerca do mundo; por isso a “normalização” dessa estrutura que ampara nossas verdades. Por esse escopo, em se tratando de uma lógica socialmente cultivada e instituída, a ideologia patriarcal inevitavelmente é um dos pilares que amparam nossos sistemas de crenças, pois elas também garantem longevidade, definem e selecionam nossos “regimes de verdades” (FOUCAULT, 2016). Desse modo, as crenças das

professoras são costuradas pelos valores misóginos em voga no cenário em que estão inseridas. De forma contraditória e paradoxal, as docentes também possuem crenças contra-hegemônicas que produzem leituras alternativas do mundo e que desafiam as verdades cunhadas pela lógica machista.

Nesta seção, abordei as crenças das professoras participantes em relação à violência de gênero. Essas crenças mostram ter forte relação com o contexto social, pois estão imbuídas pelas ideologias dominantes nos meios sociais. Dessa forma, é possível identificar os rastros dos valores machistas e misóginos. Ao mesmo tempo, as docentes também manifestam crenças que contrariam essa lógica patriarcalista. Essas crenças, mesmo que opostas, dão sentido ao olhar das professoras em relação à violência de gênero. Elas acreditam que passam por violência na escola e apontam o machismo presente nesse ambiente, entretanto, ao mesmo tempo, elas também demonstram ter crenças de que ao menos em parte são culpadas por essas violências. Isso fica evidente quando acreditam que devem lidar com a violência através da mudança do próprio comportamento e da sua vestimenta. Dessas ações de proteção, podemos identificar os vestígios do poder patriarcal que introjetam no imaginário coletivo a ideia de que as mulheres são culpadas pela opressão que sofrem. Dessa forma, é possível perceber a natureza complexa dessas crenças que são paradoxais, contraditórias e são fundamentais para leitura que as participantes fazem da temática, de suas experiências, decisões e ações (BARCELOS, 2004, 2006 e KALAJA, 1995).

Na próxima seção, discorro a respeito das emoções das professoras em relação às violências que vivenciaram no espaço profissional.

4.3 As emoções das professoras sobre violência de gênero

Nesta seção, discorro sobre as emoções das professoras sobre as violências de gênero que sofrem no espaço escolar. A análise de dados revelou oito emoções mais recorrentes: tristeza, raiva, medo, culpa, surpresa, vergonha, humilhação e constrangimento. Contudo, dentre essas, cinco foram mais citadas e frequentes em todos os relatos: culpa, humilhação, vergonha, medo e constrangimento. Essas emoções estão listadas no Quadro 16, conforme a ordem de recorrência junto a suas definições e características, de acordo com o Dicionário de Emoções de Cardoso (2018):

Quadro 16 - Definições das emoções encontradas nos resultados

Emoções	Definições: Dicionário de emoções - Cardoso (2018)
Culpa	"S.f. Dor moral decorrente de reprovação ou recriminação do próprio comportamento considerado falho, da vivência de privilégio ou benefício exclusivo em oposição a desvantagem alheia, ou de algum conflito gerado por desejo pessoal que viole princípios éticos e morais socialmente estabelecidos ; geralmente utilizada como substituto de retratação ou recomposição, minando as forças do indivíduo responsável e mantendo-o isento de ação reparadora e auto fortalecido." (p. 37)
Humilhação	"Sf. Rebaixamento do ego e do próprio valor enquanto pessoa, associado a tristeza e ao desconforto diante da experiência de menosprezo, ridicularização, desmoralização pública, ou exposição de condição ou manifestação considerada social e moralmente degradante. " (p. 64)
Vergonha:	"S.f Emoção de desgosto e raiva contra si decorrente do medo de exposição, condenação, reprovação, ou autoavaliação global negativa, em virtude de desempenhos falhos, risíveis e associados a perda da credibilidade ou a desonra, ações consideradas indignas ou embaraçosas, não raro de conotação sexual , ou características defeituosas e humilhantes, com base nos valores, crenças e costumes pessoais ou do grupo de pertencimento. " (p. 104)
Medo	"S.m. Emoção caracterizada por insegurança e alerta associada ao impulso de permanecer imóvel , esquivar-se, fugir ou lutar para se proteger de, ou resistir a alguma ameaça ou perigo concreto ou imaginário, porém identificável." (p.74)
Constrangimento	"S.m. Emoção embaraçosa decorrente da autoavaliação quanto a algum ato considerado insensato ou experiência vexaminosa , passível de desaprovação, ou violência física sofrida, especialmente na presença de outras pessoas, geralmente acompanhada de retraimento físico, humor autodepreciativo ou risco nervoso. (p. 36)

Fonte: Autoria própria

Como exposto ao longo deste trabalho, a violência de gênero é uma das formas de exercício do poder patriarcal. Esse poder é uma das engrenagens da sociedade que se ramificam todos os arranjos sociais e influencia os modos de ser, agir, viver, além de construir nossos sistemas de crenças, moldar e mobilizar nossas emoções e afetos. Essa cultura misógina influencia a vivência emocional dessas professoras. Essas emoções não se apresentam de forma isolada nos relatos; pelo contrário, elas coexistem, estão entrelaçadas e dançam entre si. No entanto, para fins de organização, nesta seção, trato de cada emoção separadamente, seguindo a ordem exibida no Quadro 16.

4.3.1 Culpa

Como discutido no capítulo 2, a culpa é uma das peças fundamentais para garantir a permanência da cultura do estupro, haja vista que é vantajoso para esse

sistema que mulheres abusadas transfiram a responsabilidade da violência para si. Dessa forma, o protagonismo do perpetrador é apagado e as micro ou macro violências passam a ser legitimadas e não relatadas. Como enfatiza Silva (2017, p. 226), “A culpabilidade das vítimas é um exemplo de insistência cultural machista em marcar as mulheres com características que denotem sua imoralidade e desonestidade”. São esses elementos que vão normalizando e justificando essas violências e distorcendo a realidade em torno dessa agressão. Prova disso são as pesquisas do Ipea 2014, trazida por Engel (2017, p. 18) “em que “58,5% dos brasileiros concordam total ou parcialmente com a afirmação de que ‘se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros’” Isso chega a ser repulsivo!. Esse pensamento está acoplado à criação de mulheres que passam a ter crenças que as agressões ocorrem devido a seu corpo, comportamento e ações.

A emoção da culpa foi identificada em todos os excertos de todas as professoras, ilustrando essas estruturas do machismo. Anny, por exemplo, questiona se teve culpa em um episódio de microviolência:

Excerto 26:

às vezes eu fico pensando, sabe? **Se eu brinquei de um jeito, se falei de alguma forma, sabe? Porque, eu juro por deus, eu não acho isso apropriado, e nem e nunca faria isso no meu trabalho porque**, primeiro porque não tenho interesse, [...], mas mesmo se eu quisesse, mas nesses casos eu não quis, **eu não sinto que eu tenha dado abertura sabe?** Acho que é igual eu falei, CARA DE PAU... DESRESPEITOSO (Anny, E. 02/05/2022)

Nesse excerto, Anny reflete a respeito dos constantes assédios que sofre de colegas e de alunos homens nas escolas onde trabalha. Ela relata que os assédios transcorrem por meio de cantadas, piadas e convites para sair em contextos inapropriados. A culpa é externalizada nesse excerto, em primeiro lugar, quando Anny questiona o próprio comportamento e espelha a culpa que ela imputa a si mesma, já que, por meio dessa fala, fica implícito que ela tenta encontrar nas próprias ações, razões ou condições que possam ter permitido que o assédio ocorresse. Anny parece acreditar na possibilidade de ser a verdadeira culpada pela agressão, e não a vítima.

Em segundo lugar, a culpa sentida por Anny se materializa quando ela começa a se auto justificar, como se estivesse convicta de que o ato violento pudesse ser fruto de algumas de suas ações. Mesmo após relatar um caso de

violência que sofreu, e não o contrário, Anny conscientemente ou não, sente urgência em se defender, mais uma vez realçando a autculpa. Além disso, ela reforça sua explicação por meio do juramento, que é utilizado para reiterar que o que ela diz é verdade. Ela fala como se já soubesse que neste caso seria vista como culpada. Essa dinâmica da autculpa e da culpa que já se espera do contexto externo evidencia mais uma vez que as emoções são socialmente construídas e não são meros instrumentos biológicos (AHMED, 2004; BENESCH, 2012; JAGGAR, 1997).

Em terceiro lugar, Anny continua os argumentos em tom de autodefesa ao tentar agregar mais argumentos para garantir que terá credibilidade quando afirma que “não tem interesse”. Mais uma vez, ela parece demonstrar necessidade de argumentar que a agressão não foi culpa dela. Ou seja, ela não demonstrou querer esse tipo de ação, portanto não teve intenção de “seduzir” ou “provocar” o colega. Em seguida, ela enfatiza que a ação ocorreu sem seu consentimento. Ela acredita que o ato é violento, apesar de sentir culpa, o que realça a relação contraditória entre crenças e emoções, pois a culpa parte das crenças misóginas presentes em sua fala. Ao mesmo tempo, entretanto, ela expressa a crença de que a ação praticada pelo colega é inadequada, visto que se desenvolve sem sua permissão, dentro de um contexto inapropriado. Ao chamar o colega que pratica o assédio de “cara de pau”, Anny vê o colega de trabalho como agressor, ainda que expresse culpa por ter vivenciado essa violência.

A culpa também é vivenciada de maneira semelhante pela professora Francis, como destaque nos dois excertos a seguir:

Excerto 27:

Não de jeito nenhum não tinha clima nenhum pra isso, não tinha nada, clima contexto ou nada, por isso fiquei surpresa, e meio que abismada mesmo..., mas mesmo assim sabe? A gente fica pensando... como que isso acontece né... eu hein... **eu então fico nesse sentido, mais atenta... pra não acontecer de novo**, ainda mais **porque alguém me interpretou mal, sabe?** (Francis, E. 28/05/2022)

Excerto 28:

é... porque **as vezes homem faz isso achando que é porque a gente quer... aí eu fico atenta pra não falar com o pai do meu aluno de um jeito que ele pense isso...** (Francis, E. 28/05/2022)

Nestes dois excertos, Francis está tratando do caso em que um pai de um

aluno a assedia por meio de cantadas. Assim, como Anny, Francis sente necessidade em se defender quando afirma “não de jeito nenhum não tinha clima nenhum pra isso, não tinha nada, clima contexto ou nada”. Ela, mais uma vez, expõe que o ato aconteceu por conta das ações inapropriadas do pai do aluno. Essa percepção evidencia a crença contra-hegemônica da participante que lê a situação como inapropriada e agressiva. No entanto, essa crença entra em contradição com a crença sexista também internalizada por Francis, que se revela pela autculpa, configurada em sua fala “eu então fico nesse sentido, mais atenta pra não acontecer de novo, ainda mais porque alguém me interpreta mal, sabe?”. A frase sugere que ela acredita que, em algum grau, suas ações possam ter “facilitado” a violência, principalmente quando ela considera a possibilidade de ter sido mal interpretada, em outras palavras, “tentado seduzir”.

De acordo com Cardoso (2018, p. 37), a culpa surge de contextos em que violamos “princípios éticos e morais socialmente estabelecidos”. Isso pode ser percebido nas falas das participantes que se auto questionam em relação a suas ações e comportamentos, como se tivessem praticado algo imoral. Dessa forma, deixam transparecer crenças machistas de que a mulher honesta que age de uma maneira “correta” é respeitada e aquelas que não se comportarem, serão “corrigidas”, sofrerão as consequências e serão assediadas. Por fim, as crenças e as emoções contribuem para o silenciamento dessas professoras. A culpa faz com que Francis sintasse impotente e a silencie. Da mesma forma que Anny, Francis também não se sente à vontade para falar do assunto com as autoridades da escola, pois acredita que nada será feito.

A partir das falas de Anny e Francis, fica clara a interação entre crenças e emoções. A emoção de culpa está em consonância com as crenças machistas difundidas na cultura do estupro e introjetadas no imaginário social, além de reforçada na educação de mulheres, como evidencio no capítulo 2. Em síntese, essas crenças são atravessadas pela ideia de que a mulher, pecadora e desonesta, tem como princípio provocar e corromper os homens por meio do desejo. Além de emanar a lógica da sociedade patriarcal, a culpa também atua como dispositivo do poder, no sentido foucaultiano, porque distorce a percepção da realidade das participantes, que colocam em xeque suas próprias ações. Esse questionamento ajuda a neutralizar o ato praticado por seu colega. Essa relação evidencia indícios da cultura do estupro e da misoginia na construção das crenças das professoras,

bem como sua influência nas emoções.

Em resumo, Anny e Francis apresentam crenças diferentes, paradoxais, contraditórias que coexistem entre si (BARCELOS, 2015). Essa culpa tem reflexões nas ações, uma vez que, Anny, por exemplo, evita relatar os atos aos superiores e não toca no assunto com familiares por medo de ser culpabilizada e descredibilizada, como veremos na seção sobre medo. Cardoso (2018, p. 37) define culpa como uma “dor moral, decorrente de reprovação ou recriminação do próprio comportamento considerado falho”. Tanto Anny quanto Francis expressam essa dor moral ao questionarem o próprio comportamento, como se pudessem ter dado abertura ao ato de violência. Essa culpa reitera as crenças embutidas na sociedade, presentes na educação das mulheres que sugere que qualquer ato “imoral” delas causa ou, até mesmo, justifica as agressões que recaem em seus corpos. Nesse sentido, podemos afirmar que a culpa, nesse cenário, é feminilizante, uma vez que intensifica a vulnerabilização dos corpos das mulheres e as silencia. A culpa, então, incorpora valores sexistas, escancarando sua faceta sociocultural embebida pelo poder patriarcal (JAGGAR, 1995; LUTZ, 1990).

Na próxima subseção, discuto a emoção de humilhação, também traço um paralelo entre ela e a estrutura patriarcal.

4.3.2 Humilhação

Cardoso (2018, p. 64) explica que a humilhação desperta o “sentimento de rebaixamento do ego e do próprio valor enquanto pessoa”. Além disso, essa emoção pode surgir do “desconforto diante da experiência de menosprezo, ridicularização, desmoralização pública, ou exposição de condição ou manifestação considerada social e moralmente degradante.” No caso das participantes, a humilhação ganha um contorno peculiar, visto que também deixa transparecer o peso da desigualdade histórica entre gêneros, que recai sobre a mulher e age como dispositivo de controle e correção de seus modos de viver e ser, a gosto do que é “permitido” pelo poder patriarcal. Essa emoção simboliza a sujeição das mulheres e opera reiterando a mulher como “o não ser”, como objeto inferior, desprovido de “valor”. Não à toa, o ato de humilhar, neste caso, embasado por preconceitos de gênero, é em si um ato violento. A emoção da humilhação se torna política quando mina a liberdade, o comportamento e a vivência da mulher, como ilustrado na fala de Anny:

Excerto 29:

É... eu fiquei pasma, mas consegui... sei lá... eu fiquei tão constrangida, sabe... eu fico pensando o que passou na cabecinha dele, sabe? Porque ele é uma criança, ele não tem maldade, se faz isso é porque ver alguém fazendo... aí não sei se vê em casa, na vizinhança, na televisão né... ele não tem essa maturidade sabe? Eu pensei ...e também fiquei mal... me sentindo mal... me sentindo sem lugar... **foi muito humilhante...** sabe... a situação em si, eu não fiquei com raiva do menino, ele tinha o quê... 12 anos..., mas o jeito, a cara dele, a malícia, tudo muito triste sabe... (Anny, E. 02/05/2022)

Nesse excerto, Anny reflete sobre as percepções e as emoções que surgiram a partir do assédio praticado por um aluno contra ela. Nesse relato, a humilhação se destaca e pode ser percebida como o efeito gerado pela situação em que o corpo da professora é tratado como objeto sexual, em uma situação “moralmente degradante”, como mostra Cardoso (2018), em que sua imagem não é respeitada e que seu ser é subjugado. Essa percepção do ato de subjugar fica evidente quando a professora descreve as percepções sobre o aluno ao praticar o assédio sexual físico em seu corpo (“o jeito, a cara dele, a malícia”). Silva (2017), ao discorrer sobre assédio sexual, frisa que a humilhação de mulheres é parte intrínseca e construtora do desejo sexual do homem; é um ato de poder em si. Ao relatar a malícia, Anny apreende os aspectos simbólicos envolvidos nesse contexto, percebendo a humilhação a que foi submetida, tendo seu corpo rebaixado como o “não ser” para satisfazer o desejo do outro. Em outra situação de violência de gênero, Anny também se sentiu humilhada no ambiente escolar:

Excerto 30:

Uma vez **eu tava falando do meu mestrado com os professores**, ele tava lá... e eu falei né que tinha feito mestrado, e ele falou de um jeito, eu não lembro como, **mas como se tivesse desconfiado que eu não fiz mestrado**, sabe, cê entende, parece que não acreditou... e eu vi o outro professor que balançou a cabeça concordando com ele, **foi constrangedor, me senti humilhada, menos sabe... porque... ué, eu me sinto menosprezada, mesmo sabendo que eu tenho formação para isso... isso me desanima sabe, nossa, vou te falar... isso me desanima**, mas ah... deixo pra lá.. prã não ficar pior... (Anny, E. 02/05/2022)

Nesse excerto, a humilhação é vivenciada como efeito da microviolência de não ser creditada em aspectos intelectuais, neste caso, em possuir título de mestre. Anny expressa como se sentiu humilhada neste contexto, sugerindo os efeitos simbólicos da violência de gênero. A emoção da humilhação encontra-se engendrada nas questões sociais e das estruturas de poder em voga na realidade.

Nos termos de Steinbock (2020, p.375), a humilhação aqui é “uma força destrutiva e abusiva” que reforça o poder masculino às custas das mulheres. Também percebemos, nesse mesmo excerto, que a professora opta por não confrontar os agentes da humilhação, preferindo calar-se (“deixo pra lá pra não ficar pior”). Conforme Steinbock (2020, p.375), a humilhação envolve a redução “o poder de agência da mulher” fazendo com que a professora se sinta impotente e nas palavras dela, “menor”. Segundo Cardoso (2018), a humilhação é vivenciada por todo ser humano, porém, na situação relatada por Anny, ela tem uma faceta feminilizante à medida que é utilizada como ferramenta para rebaixar e reduzir o poder e o espaço da mulher. Esses atos humilhantes visam “colocá-las” em seus respectivos “lugares”, isto é, dentro da esfera do “não ser” e fora dos espaços de poder.

Na próxima subseção, abarco a vergonha e, também, aponto sua associação com aspectos sociais, culturais e os indícios de que também possui relação com o poder patriarcal.vergonha.

4.3.3 Vergonha

A vergonha é a terceira emoção mais recorrente nos relatos de todas as professoras que passaram por agressões. Segundo Cardoso (2018, p. 104), a vergonha é uma emoção conectada aos “valores, crenças e costumes pessoais ou do grupo de pertencimento”. Assim, o que é tido como vergonhoso adquire forma através dos pactos sociais que circundam a sociedade. No caso de mulheres, a vergonha parece ser uma parte permanente do ser mulher, pois é uma emoção política, emaranhada no poder patriarcal, utilizada para controlar e cercear a liberdade das mulheres em todos os aspectos (DOLEZAL, 2015). Esses aspectos podem ser percebidos no seguinte trecho da narrativa de Francis:

Excerto 31:

“Porém, não fiz denúncia porque não prosseguiram, eu fico sem saber como agir, porque estou trabalhando, não dou abertura para isso, então até hoje quando vou conversar com pais de alunos ou familiares homens eu fico com medo, ou ansiosa com medo de acontecer, porque é sempre constrangedor, eu **me sinto envergonhada comigo**, mesmo sabendo que não devia, é desconcertante” (Francis N. 20/05/2022)

Neste excerto, Francis, ao comentar como foi assediada por um pai de aluno,

externaliza diferentes emoções atreladas a ter sido alvo dessa agressão, dentre elas: medo, ansiedade, constrangimento e vergonha. Dou destaque à emoção da vergonha neste momento. Francis parece reconhecer que a atitude do pai do aluno é inapropriada e ofensiva, o que sugere suas crenças contra-hegemônicas, já que reconhece a cantada como assédio. No entanto, ainda que seja vítima de assédio, ela afirma sentir vergonha em relação a si mesma. Francis parece carregar o peso da vergonha de algo que nem sequer foi causado por ela, em sintonia com o argumento de Ahmed (2004, p. 104) ⁴⁰, que afirma que em experiências com a emoção de vergonha, o sujeito atribui a si mesmo, e não a objetos ou terceiros, uma sensação ruim.

Ademais, nesse cenário, a vergonha, assim como a culpa, influencia a interpretação que Francis faz dessa situação: ao mesmo tempo em que percebe que passou por uma agressão, ela também cogita que, de alguma forma, um ato ou comportamento imoral de sua parte pode estar relacionado à violência que recaiu sobre ela. Isso também é saliente na história de Anny:

Excerto 32:

Nunca contei isso para ninguém, nem para o meu companheiro, não sei porque; **talvez vergonha** ou porque não me sinto à vontade de contar isso." (Anny N. 22/04/2022)

Excerto 33:

[...]pode contar a história, **mas pelo amor de deus, me protege no sigilo mesmo**, eu ainda fico com **vergonha** de contar a história... eu falei né, até meu marido, nunca contei... nem dos casos de assédio... (Anny, E. 02/05/2)

Nesses dois excertos, é possível perceber que a vergonha impede Anny de falar sobre os casos de assédio sexual e de não reportar esses casos às autoridades das escolas onde trabalha, ou mesmo ao marido. A vergonha expressa por Anny expõe o receio em ser exposta, pois sabe que de alguma forma sua história pode não ser bem acolhida. Essa exposição pode vir acompanhada de julgamento de cunho moral, inclusive pelo marido. Consciente ou inconscientemente, Anny demonstra que sabe que há regras morais em relação à mulher que, quando violadas, podem posicioná-la como “provocadora”. Assim, teme ser descredibilizada, culpabilizada e

⁴⁰ In experiences of shame, the 'bad feeling' is attributed to oneself, rather than to an object or other" (AHMED, 2004, p. 103.)

re-vitimada. A vergonha, nesse caso, está em harmonia com as ideologias machistas.

Como visto nesta seção, a vergonha, no contexto da violência de gênero, atua como ferramenta de reforço da ideologia machista e está fortemente imbricada nas crenças patriarcais. Conforme discutido no capítulo 2, os valores patriarcais definem as regras do que é aceitável ou apropriado para ser uma “boa mulher”, e a consequência da quebra dessas regras é a vergonha imputada às mulheres como forma de “pena” por sua transgressão (AHMED, 2004). A vergonha mostra uma dimensão “domesticadora” das regras e da moralidade em torno do comportamento das mulheres e de seu corpo e, de forma discreta ou aparente, controla as ações das mulheres, cerceando sua liberdade e causando uma inadequação onipresente em sua trajetória. Ela também é feminilizante, pois garante que a violência fique guardada em silêncio na memória dessas mulheres e que não sejam reportadas, mantendo o assunto como um tabu.

4.3.4 Medo

De acordo com Stanko (1990), mulheres vivenciam intensamente o medo em sua experiência de vida. Conforme discutido no Capítulo 2, o medo é introjetado no cotidiano das mulheres, que são educadas a cobrir o próprio corpo a fim de se protegerem de diferentes violências que esse corpo pode “gerar”. Esse medo, incorporado por vigilância e controle do próprio corpo, ações e comportamento, é perceptível nas falas da participante Anny:

Excerto 34:

Você já trabalhou comigo, sabe como eu me visto. Sempre me visto assim... De acordo com o que o professor tem que usar, uma roupa mais profissional. Não podemos ir vestidos de qualquer jeito, e no caso de mulher, a gente não pode deixar parte do corpo aparecendo muito. Eu por exemplo, no máximo uso uma blusa de manga mais curtinha, mas cuido pra não ter decote, pra não marcar o corpo, eu uso coisa, assim. (pausa) é mais fechada, né, e mesmo assim (Anny, E. 02/05/2022)

Nesse trecho, Anny relata o medo de expor seu corpo, o medo de ser julgada

ou de ser vista como a que gera a violência ou assédio. Percebe-se a vigilância em relação à própria vestimenta, como visto anteriormente, para evitar situações de assédio e tornar esse corpo menos “desejável”. Ela parece acreditar que seu corpo é o causador dessas violências (como visto anteriormente); por isso o medo é representado pela sua vigilância em relação as roupas que deve utilizar, como se elas fossem impedi-la de sofrer assédios constantes de colegas de trabalho. Outra faceta do medo está em seu efeito opressivo, pois ele cerceia a liberdade de Anny, uma vez ela não pode escolher o que vestir, e, portanto, sente que “deve” se enquadrar no que é constituído como uma mulher profissional (MUNIZ, 1997). O medo, assim como a vergonha, funciona como uma coleira domesticadora das ações que devem se enquadrar nos parâmetros de normalidade para uma mulher no trabalho. Em um outro contexto, Anny fala dos efeitos do medo após sofrer violência de gênero:

Excerto 35:

Até para meu marido, nunca contei. Nem dos casos de assédio. Meu marido não temestudo. É mais simples. Ele não entende bem... sabe... (pausa) *[os olhos se enchem de água]* Eu tenho medo d’ele achar que sou eu, sei lá, ele vai ficar com raiva dos homens, mas ele vai **achar que eu tenho alguma coisa com isso né...** [chora] (Anny, E. 02/05/2022)

Anny relata o medo que sente em compartilhar as violências que sofreu com o marido, o qual está ligado à cultura do estupro, uma vez que ela se silencia e evita falar do assunto, pois tem medo de ser culpabilizada. A emoção do medo, nesse contexto, mostra sua faceta gentrificada. Ele está em consonância com o poder patriarcal que vai inserir as mulheres em situações violentas, mas também instituirá o corpo da mulher como pecaminoso, ou como provocador. Apesar de mulheres e homens sentirem medo, o sentimento é inculcado na criação de mulheres que crescem internalizando crenças de que seus corpos causam violência e sofrerão violências.

Ademais, nesse contexto, o medo oprime, pois ele resulta do silêncio da participante, já que o marido, ao que tudo indica, compartilha da crença de que mulheres são culpadas. Conforme discutido no capítulo 2, as violências contra mulher são maiores do que os números coletados por institutos de pesquisas, visto

que em sua maioria são subnotificações, já que é corriqueiro que mulheres não busquem ajuda. Esse silenciamento diz respeito à cultura da culpabilização, à descredibilização da mulher, ao julgamento moral e à falta de acolhimento, como sugerem Engel (2017) e Teixeira e Paiva (2021). Francis também descreve ter sentido medo quando precisa falar com pais de aluno, pois teme ser assediada novamente:

Excerto 36:

não é que **sinto sempre medo** e ansiedade..., mas eu fico um pouco ... é... com **medo de acontecer de novo** né, então eu fico apreensiva, e fico **atenta pra não agir de um jeito que faz com o que a pessoa pense que eu to dando abertura, sabe?** (Francis, E. 28/05/2022)

De acordo com Ahmed (2004), as emoções produzem efeitos na superfície dos corpos. A fala de Francis sugere que esse efeito module sua maneira de se portar no ambiente escolar, já que ela acredita que suas ações possam gerar violências. Essas ações de “precaução” nascem do medo de ser novamente assediada. Francis parece ter medo de ser vista como provocadora pelo pai do aluno. De acordo com Ahmed (2004), o medo reduz o corpo de determinados sujeitos e cerceiam sua mobilidade.

Conforme visto nesta seção, tanto Anny e Francis devem se moldar para que os corpos em privilégio possam circular. Nesse caso, elas se “diminuem” para que seus algozes não sejam “tentados”. Assim, o medo, como as outras emoções analisadas neste capítulo, está diretamente associado à cultura misógina e é atravessado por relações de poder.

4.3.5 Constrangimento

Para Cardoso (2018), o constrangimento é uma emoção desencadeada por situações embaraçosas, geralmente na presença de outras pessoas, podendo também estar relacionado à violência física. Anny relata uma situação em que um aluno esfrega o órgão sexual em seu corpo (vide seção 4.1):

Excerto 37:

“Me levantei, sem falar nada, para sair daquela situação. Estava **constrangida** e não queria que todos em sala soubessem da situação.”

(Anny Q. 05/04/2022)

Ao perceber o que estava ocorrendo, Anny descreve ter sentido a emoção de constrangimento. Para Cardoso (2018, p. 36), o constrangimento pode gerar algumas reações físicas tais como “o retraimento corporal, risos nervosos, ou humor depreciativo”. A reação de Anny é se proteger da agressão e do olhar dos alunos. Assim que percebe o assédio, ela se levanta imediatamente da cadeira, “para sair daquela situação”, “sem falar nada”. Nesse caso, o constrangimento é corporificado no não dizer e no silêncio da professora diante do assédio, já que ela finge que nada aconteceu para se poupar de mais constrangimento.

Cardoso (2018) descreve o constrangimento dentro de seus aspectos globais, afinal, todos os seres humanos têm as mesmas capacidades emocionais, e essas descrições universais podem ser identificadas no relato de Anny. Ainda assim, por mais que existam características comuns na forma de experienciar o constrangimento, o relato de Anny deixa evidente aspectos gentrificados dessa emoção. Isso sugere a faceta relacional das emoções (BENESCH, 2012) e sua relação com o poder vigente, pois o próprio ato de constranger a mulher por meio da objetificação de seu corpo revela a predominância das práticas sexistas. O ato de constranger, nesse caso, ocorre por duas razões: primeiro, por se tratar de uma mulher esegundo, para exercer domínio por esse corpo.

Sendo assim, o ato de tornar o corpo da professora como alvo de constrangimento parasubjugar seu corpo é uma violência em si. Ela é mais propensa a acontecer com mulheres do que com homens, como mostra Gouveia et al. (2006). Conforme já discutido, o constrangimento silencia, o que é típico do patriarcado, já que o silêncio corrobora para deixar as violências no campo das sombras. Francis também destaca constrangimento em um episódio de assédio:

Excerto 38:

Nesse caso, foi um aluno da turma dos mais velho, eu não gostava do jeito que ele olhava pra mim, sempre em direção aos meus seios, meu bumbum [ri constrangida]. Eu achava muita falta de respeito, **era tão constrangedor** que outros alunos percebiam, e aí você sabe como é aluno né? Eles percebem, e começam a cochichar, acham graça... então se torna um burburinho. Então foi essa a situação. Isso aconteceu umas três vezes, eu fiquei nervosa, **muito constrangida**, eu continuei dando aula, mas eu tava no automático, não conseguia deixar passar, então, no fim da aula, eu falei com a turma toda que eu não me sentia muito respeitada naquele ambiente, só que, eu não falei a razão real, eu falei de forma geral, e olhei para o menino muitas vezes, na esperança. Como posso dizer de que ele entenda,

ele e os colegas que perceberam e estavam comentando. Foi isso, não se repetiu mais, pelo menos eu não prestei atenção. É [pensativa]. Mas eu fiquei muito chateada, porque eu acho que em geral isso não acontece tanto, quando acontece, tipo deles ficarem olhando pro corpo da gente, a gente olha e eles fingem que não estavam olhando. **Mas esse menino ele queria que eu percebesse, e isso me deixou muito constrangida.** (Francis, E. 28/05/2022)

Francis detalha seu constrangimento diante de um caso em que foi assediada diante de todos os alunos por um aluno específico. Segundo Cardoso (2018, p. 36) o constrangimento pode ser descrito como fruto de “experiência vexaminosa” ou “violência física”. A autora destaca que essa emoção se torna mais intensa quando a situação degradante se desenrola diante do olhar público. Percebe-se que isso acontece com o episódio relatado por Francis, em que o assédio sexual se dá pelo olhar do aluno em relação ao seu corpo. Embora não seja uma violência física, ela é potencializada pelo olhar de outros alunos. Quando Francis afirma: “mas esse menino ele queria que eu percebesse, e isso me deixou muito constrangida”, percebe-se uma relação de poder no ato de constranger por meio do assédio a uma mulher professora. Para Silva (2017), o constrangimento é uma violência contra mulher, não apenas uma sensação interna, mas uma arma utilizada para controle e submissão das mulheres.

Como explica Ahmed (2004), as emoções não são meras sensações internas, elas também são corporificadas e possuem o poder de moldar as superfícies dos corpos. O constrangimento vivenciado pela participante gera paralisia, assim como a vergonha e o medo, pois a professora, apesar de entender o que estava ocorrendo, afirma ter continuado a aula, embora “no automático”. Há uma retração dos atos da docente, que neste contexto, está em posição de autoridade diante da turma. Contudo, apesar do efeito paralisante do constrangimento, a docente avisa à turma que se sente desrespeitada naquele ambiente, “na esperança” de cessar as ações do aluno que a assediou. Mesmo assim, ela não trata diretamente do assunto específico que gera constrangimento, isto é, o assédio. Em outras palavras, o constrangimento não só a paralisa, como também a silencia.

Neste capítulo, apresentei a discussão dos resultados, tratando primeiramente sobre as violências sofridas pelas professoras no cotidiano escolar. Em seguida, me debrucei sobre as crenças destas participantes em relação a esse tema. E, por último, abordei as emoções expressas pelas participantes no contexto dessas violências de gênero. A partir dessa discussão, foi possível perceber o caráter

político e crítico das emoções, visto que estão relacionadas ao poder patriarcal e sistêmico em nossa sociedade. Conforme os relatos das professoras, vemos que essa forma de poder se apresenta na escola por meio de agressões e violências de gênero. Tais crenças e emoções se interrelacionam e geram não somente efeitos de sentido, mas também acabam por silenciar essas professoras, que ficam paralisadas diante das violências sofridas.

No próximo capítulo, abordo as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as considerações finais deste estudo em três seções. Na primeira, retomo as perguntas que motivaram a produção desta pesquisa, a fim de respondê-las. Em seguida, discorro sobre as implicações deste trabalho para a formação de professores. Finalizo sugerindo perguntas para pesquisas futuras que possam prosseguir na investigação da violência de gêneros no âmbito da LA/LAC, nos cursos de formação de professores e em outras áreas afins.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender se, e como, as violências contra a mulher acontecem no ambiente profissional de professoras de línguas, além de investigar suas crenças sobre esse assunto, bem como as emoções desencadeadas por essas violências. Nas subseções a seguir, retomo o conteúdo discutido no capítulo 4 para responder às perguntas de pesquisa.

5.1.1 Quais as violências de gênero experienciadas por professores de Inglês em seus contextos escolares?

Conforme a literatura abordada no capítulo teórico, o poder patriarcal ampara as construções sociais e se ramifica em todos os espaços, impregnando o saber, os sentidos, as práticas sociais, gerando hierarquias e naturalizando opressões para garantir a sua manutenção. Uma das táticas de domínio deste sistema se dá mediante micro e macro violências que assolam corpos feminilizados, como o de mulheres, sobretudo negras e transgêneras. No Brasil, um país cujo os números são alarmantes em relação ao feminicídio, racismo e LGBTQUIAP+ fobias, a violência não é apenas um crime isolado, catalogado no código penal, mas sim uma prática cultural, um ato político e, também, um mediador da realidade. (BOURDIEU, 2012; DINIZ, 2015; NAVARRO-SWAIN, 2017; ROCHA, 2018; SAFFIOTI, 2001; SILVA, 2019). Os resultados deste trabalho confirmam a literatura vigente, sugerindo que as ideologias patriarcais também estão infiltradas nas

instituições escolares e se manifestam por meio de microviolências direcionadas às professoras por serem mulheres. Das 13 participantes, todas afirmaram já ter passado por algum tipo de agressão, seja importunação sexual, seja violências simbólicas disfarçadas de atos aparentemente inocentes (BOURDIEU, 2012; SILVA, 2019).

As participantes relataram sofrer importunação sexual que se dá por meio de cantadas, olhares, elogios constrangedores e convites para sair, em contexto inapropriado, feito por alunos e por colegas homens. Além desse assédio, há o assédio físico, presente na trajetória da professora Anny. Esses relatos sugerem que a cultura do assédio e do estupro - prática recorrente no contexto brasileiro - alcançam o espaço escolar e permeiam as interações entre homens e mulheres. Como discutido no capítulo 2, o assédio sexual nada tem a ver com o afeto e a paquera, mas sim com a subjugação de mulheres, algo que é tão tolerado na sociedade que passa a ser visto como “inerente” à vivência de meninas e mulheres (BOURDIEU, 2012; DINIZ, 2015; NAVARRO-SWAIN, 2017; SILVA, 2019).

Já as outras violências que atingem as professoras se manifestam de maneira “discreta”, por meio de ações “triviais”: no excesso de questionamentos sobre as habilidades profissionais e intelectuais da professora, colocando em xeque a sua competência, através de piadas sexistas, comportamentos agressivos de colegas homens, falta de escuta e por ações que representam *Mansplaining* e *Manterrupting*. Além disso, há violências que ganham contornos distintos por estarem associadas tanto ao gênero quanto à raça. Isso ficou evidente nas agressões relatadas por Francis, a única participante negra deste estudo. Além do sexismo, Francis também é assolada pelo racismo que intensifica o desrespeito a sua autoridade e potencializa o olhar sexualizado em torno de seu corpo, tornando-a ainda mais vulnerável às opressões sociais no ambiente escolar. Segundo Pamplona Filho (2002), embora algumas práticas sexistas cotidianas não sejam crimes dentro do aparato jurídico, elas devem ser veementemente combatidas em qualquer lugar. Saffioti (2015) reitera que a violência contra as mulheres, de qualquer natureza, não deve ser interpretada como uma ação isolada e individual, e sim uma questão social que é gerada de forma sistêmica contra mulheres, visto que corroem a dignidade da mulher e cerceia seu direito de ir e vir (MELO E TELES 2002).

5.1.2 Quais são as crenças das professoras sobre esse tema?

Foram identificadas quatro crenças recorrentes das professoras em relação à violência de gênero. A primeira crença diz respeito à definição de violência de gênero como algo que atinge somente as mulheres. Outras professoras, entretanto, também acreditam que a violência de gênero está associada tanto ao gênero quanto à sexualidade. A segunda crença diz respeito à violência de gênero sendo causada em vista da sexualização do corpo, através do comportamento feminino e de sua vestimenta, elementos moralizados que podem definir a percepção social da mulher entre santas ou Evas. Como argumenta Rodrigues (2016), essas crenças são reiteradas por diferentes mitos históricos em torno da mulher. A terceira crença refere-se ao tratamento diferenciado entre homens e mulheres por alunos e por colegas de trabalho. Para as professoras, a figura masculina é mais respeitada e credibilizada do que a imagem da professora mulher. A quarta crença refere-se à vigilância e ao controle do comportamento e das roupas como forma de prevenção a esse tipo de violência nesses espaços. Ao mesmo tempo, elas também acreditam que a educação pode ser uma ferramenta importante para diminuir a cultura misógina e violenta contra a mulher. A última crença diz respeito à atitude da escola em relação à violência de gênero. Todas as participantes acreditam que a escola não trata essas agressões como assunto importante ou parte das demandas escolares; por isso, as participantes escolhem não retratar as agressões sofridas.

Como discutido no capítulo 4, as crenças são paradoxais e contraditórias, como afirma Barcelos (2006). As crenças das participantes também se revelaram dessa forma. Elas demonstram (a) ter conhecimento e informação sobre a violência de gênero, (b) interpretam e reconhecem os atos machistas que lhes atormentam no ambiente profissional, (c) conhecem a influência dos discursos contra hegemônicos. Ao mesmo tempo, elas também acreditam que a violência tem origem em seus comportamentos, atos, gestos e vestimentas, que são embasadas no machismo e na misoginia embutida na socialização das mulheres. Essa aparente contradição ou paradoxalidade revela os traços da culpa que internalizam em uma cultura que as ensinam que a vítima é culpada. Essas duas crenças são opostas e contraditórias e coexistem de forma complexa, evidenciando algumas características do contexto político atravessado pelo machismo, mas que também é influenciado por outras alternativas de leitura do mundo como os discursos feministas que visam

desconstruir os valores patriarcais. Em suma, como mostram os estudos de crenças, elas são complexas, contraditórias, paradoxais podem ser individuais, mas também revelam aspectos coletivos e não escapam dos movimentos culturais e históricos aos quais estão inseridas. (BARCELOS e KALAJA, 2011; BARCELOS, 2015). As crenças são moldadas pelas hegemonias estabelecidas pela sociedade.

5.1.3 Quais as emoções desencadeadas por essas violências?

As emoções mais recorrentes, decorrentes das experiências de violência de gênero, segundo os relatos das participantes, são: culpa, humilhação, vergonha, medo e constrangimento. Em síntese, essas emoções foram relatadas por todas as participantes da segunda etapa da pesquisa, confirmando as emoções também mencionadas na primeira etapa da pesquisa. Esse padrão não é aleatório, pois como foi discutido no capítulo, as emoções possuem uma dimensão contextual e política. Dessa forma, elas incorporam valores sexistas, evidenciando o papel do contexto na produção de sentido dessas emoções, além da imponência do poder patriarcal que atua regulando essas emoções (AHMED, 2004; BENESCH, 2012; LUTZ, 1990).

Nessa perspectiva, a estrutura emocional das histórias de mulheres no contexto de violência de gênero não é inata ou oriunda da “condição” de ser mulher; ao contrário, são introjetadas ao longo de sua trajetória de vida em vista do contexto em que estão inseridas. Essas emoções estão imbricadas em valores e crenças machistas que também são internalizados por essas mulheres, como pôde ser observado em suas emoções descritas que revelam a visão que possuem de si nesse contexto específico. Indo além, outro elemento revelador é que as emoções mobilizadas no contexto de violência contra a mulher influenciam ações e comportamentos também específicos dessa vivência como, por exemplo: evitar buscar apoio de autoridades, silenciar, transferir a responsabilidade da agressão para si mesmas, se autoquestionarem e deixar de frequentar lugares ou eventos. As consequências associadas a essa abundância emocional evidenciam as dimensões políticas desses fenômenos que corroboram a manutenção da hierarquia de gênero, reiterando a crença de que são socialmente inferiores. Em suma, essas emoções refletem as concepções sobre as mulheres na sociedade e operam como tática do poder para silenciar, controlar, diminuir, garantir obediência de mulheres, facilitar e

normalizar práticas violentas em todos os espaços.

5.2 Implicações

Apresento duas implicações deste trabalho para a área de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. Como discutido no capítulo teórico, a docência é uma profissão feminizada, pois ao longo do tempo foi associada à mulher devido às características “inatas” ligadas à feminilidade e à maternidade. Consequentemente, por ser uma profissão de “mulher”, é desvalorizada e mal remunerada. (COLLING, 2015; DAMETTO e ESQUINSANI, 2015; LOURO, 2009; SOUZA e SALUSTIANO, 2018). Da mesma forma, 80% das profissionais no ensino de língua inglesa são mulheres, um dos grupos vulneráveis do país. Isto posto, a primeira implicação diz respeito aos cursos de formação, os quais precisam tratar das estruturas patriarcais antiéticas que devem estar presentes no currículo dos cursos, nas escolas, nos materiais didáticos, propondo um olhar crítico, político e feminista para o ensino. Entendo que a escola e o curso de formação devem ter como compromisso ético uma formação cidadã, política, crítica, antimachista, antirracista, ANTIBGTQUIAP+ fóbica, anticapacitista, com a finalidade de cessar práticas que excluem, violentam e limitam a vida de alguns grupos sociais (hooks, 1994; MOITA LOPES E FABRICIO, 2016). A docência deve ser pensada para que os futuros professores não sejam agentes que reiteram essa lógica desigual. Assim sendo, essas temáticas não podem ser tabus dentro da escola dos cursos de formação de professores.

Alinhada a essa primeira implicação, a segunda sugere que as gestões escolares passem a incentivar políticas feministas sensíveis à vivência de professoras e professores que não se enquadram na lógica excludente, para de fato combater a cultura de violência nesses espaços. Para isso, a escola não pode ser um ambiente complacente com a cultura do silêncio. É preciso que os professores possam ter espaço para falar dessas violências, a fim de contribuir com o bem-estar dos professores e aniquilar a lógica patriarcal do espaço escolar, tornando esses assuntos indispensáveis para a formação dos alunos. Como reforçam Louro (1997) e Bourdieu (2012), a escola é uma das instituições que sedimentam e reiteram hábitos que promovem o apagamento de diferentes identidades e de outras formas de ser, por isso o ensino crítico e pesquisas neste sentido se fazem importantes,

principalmente em tempos dominados por discursos conservadores e antifeministas.

5.4 Algumas sugestões para pesquisas futuras

Como discuti recorrentemente ao longo deste estudo, as heranças da colonização ainda perduram até os dias de hoje na forma de preconceitos e de violência dirigidos aos corpos colocados em posição vulnerável em nossa sociedade. (BANDEIRA, 2017; SAFFIOTI, 2001). Este trabalho se dedicou a tratar das violências de gênero na trajetória de mulheres professoras na escola. Contudo, outros grupos são marginalizados e desumanizados no contexto brasileiro e, por isso, apresento algumas sugestões para pesquisas futuras em linguística aplicada para entender como essas questões refletem no ensino:

- a) Investigar as estratégias de mulheres professoras para sobreviver às violências de gênero no contexto escolar.
- b) Averiguar se professores que se identificam como LBGQTQUIAP + sofrem violências e agressões LBGQTQUIAP+ fóbicas no ambiente profissional e aprofundar a pesquisa investigando suas crenças e suas emoções em relação a essa experiência.
- c) Entender como o racismo atinge professores negros e indígenas de língua estrangeira no ambiente profissional.
- d) Investigar crenças e emoções de alunos acerca do machismo na escola e, também, identificar se eles são atravessados por opressões estruturais nesse espaço.
- e) Identificar o perfil do professor de língua inglesa que atua nas escolas e entender se esse perfil esbarra em questões de poder da sociedade, tendo como premissa que a aprendizagem de língua inglesa ainda é elitizada, racializada, além de outras barreiras que também se fazem presentes.
- f) Investigar crenças e emoções de professores em relação a aulas de línguas atravessadas por um olhar feminista. Compreender as crenças desses professores em relação ao ensino de língua decolonial.
- g) Investigar as crenças sociais presentes no material de língua estrangeira a respeito dos diferentes grupos sociais e como eles são representados.

Em síntese, esta pesquisa mostrou que as crenças e as emoções de professoras mulheres estão interligadas, em interação e apresentam características peculiares, haja vista que essas vivências, no espaço profissional, não se descolam das relações de poder instituídas na sociedade. Como exemplo, temos o machismo

que busca adestrar mulheres, por meio da cultura de violência. Quando estudos como Hargreaves (1998), Nias (1996) e Swain (2013) indicam que a profissão docente é altamente emocional, acredito que essa enxurrada emocional - no caso de docentes mulheres (e talvez outras identidades historicamente oprimidas) - pode ser ainda mais intensa, em vista das microviolências, preconceitos e discriminações ainda impregnados nas relações sociais. As crenças estão paradoxalmente costuradas às ideologias hegemônicas e contra hegemônicas de forma simultânea e contraditória (BARCELOS, 2006). Essas crenças se revelam fortemente atreladas aos aspectos políticos que caracterizam o momento histórico em que as docentes estão inseridas (BARCELOS e KALAJA, 2011).

Sendo assim, podemos observar que nossas crenças e emoções não são aleatórias, arbitrárias ou neutras. Ainda que esses dois fenômenos possuam aspectos subjetivos, é importante que elas também sejam observadas como caracterizadores da coletividade. Desta forma, a meu ver, considero frágeis os estudos que tratam de experiências individuais e subjetivas, os quais as interpretam de forma dissociada dos contextos históricos, convenções e ideologias humanas. Nesse sentido, enfatizo que é importante que a LA continue adotando posturas críticas e políticas. Como destaque na revisão de literatura, ainda há poucos estudos em emoções pelo prisma dos estudos críticos. Já os estudos de crenças também precisam avançar em temáticas que se debruçam sobre o poder opressivo para entender se e como elas estão presentes no âmbito do ensino de língua estrangeira, e como ele se configura em relação a professores, alunos, escola, material didático dentre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMED, S. **The Cultural Politics of Emotion**. New York, NY: Routledge, 2004.

ALMEIDA, T. M. C. (2020). A importância da perspectiva de gênero e o enfrentamento à violência contra as mulheres. In: L. Ferreira (Org.) **Gênero em perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, p. 41 (cap. 2).

ALVARENGA, C. F.; VIANNA, C. P. **Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho**: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, Porto, v. 8, n. 1, p. 11-27, jul. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11429> Acesso em 13 abr. 2021.

ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, M. R. M. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. São Paulo: Pontes Editores, 2011 p. 163-189.

ARAÚJO, S. M. da S. **História das mulheres**: História de vida de professoras, Elementos para pensar a docência. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 53, p. 295-310, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sfn9cvbhdKYS3TNFH5k83D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022

ARAÚJO SILVA, L.; BARCELOS, A. M. F. Gêneros, Sexualidades e Emoções: Um olhar pela Linguística Aplicada Crítica. In: Natanael Duarte de Azevedo. (Org.). **Estudos interdisciplinares da linguagem**. 1ª ed. Campina Grande: Editora Realize, 2020, v. 2, p. 154-168.

AZAMBUJA, Mariana Porto de, e NOGUEIRA, Conceição. Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. *Saúde e Sociedade*, vol.17, 3 de setembro de 2008, p. 101–12. disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/V5RjdbVjmmTbDvbqrs7zjzf/?lang=pt> acesso em abril de 2022

BANDEIRA, L. M. **Violência de gênero**: A construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, Df., v. 29, n. 2, p. 449-469, abr. 2014.

BANDEIRA, L. M. **Violência, gênero e poder**: Múltiplas faces. In: BANDEIRA, Lurdes Maria. *Mulheres violências e interseccionalidades*. Brasília, Df: Technopolitik, 2017. Cap. 1.p. 14-35.

BARCELOS, A. M. F. Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. *Educational Linguistics*. 2003. 7–33. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1 BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, 7 (1): 123-156, 2004.**

BARCELOS, A.M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. ***Studies in Second Language Learning and Teaching***, 5(2),2015, p. 301–325.

BARCELOS, A. M.; ARAGÃO, R. **Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil**. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Kyiv, UK, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. In: MARTÍNEZ AGUDO, J. de D.(ed.). **Emotions in Second Language Teaching**. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 109-124.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística aplicada de ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, [s. l], v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.** Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

BARDIN L. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BENESCH, Sarah. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis**. Routledge. New York. 2012.

BENESCH, Sarah. **Critical Approaches to the Study of Emotions in English Language Teaching and Learning**. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Edited by Carol A. Chapelle. 2016. p.1-6.

BONINO, L. "Varones y abuso domestico", en P. Sanroman (coord.) **Salud mental y**

ley, Madrid, AEN 1991.

BONINO, L. (2004). **Los Micromachismos**. La Cibeles N°2 del Ayuntamiento de Madrid, 1.

Disponível em: <http://www.mpdl.org/sites/default/files/micromatismos.pdf> acesso em julho de 2022.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRABO, T. S. A. M. **Formação Da Professora Sob Uma Perspectiva De Gênero**.

Educação em Revista, Marília, Sp., v. 3, p. 43-69, 2002. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2154>.

Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL: Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015. Para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. 283p.

CAMPOS, I. O.; ZANELLO, V.. Saúde mental e gênero: o sofrimento psíquico e a invisibilidade das violências. **Vivência: Revista de Antropologia**, v. 48, p. 105-118, 2016.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro Edições. São Paulo, 2011.

CELANI, M.A.A. **Um desafio na linguística Contemporânea: construções de saberes locais**, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n2/1678-460X-delta-32-02-00543.pdf>>. Acesso em 12 de outubro de 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **Mapping the margins: intersectionality, Identity Politics, and violence against women of color**. In StanfordLaw Review. Vol. 43. N.6, 1986.

DAMETTO, J., & Esquinsani, R. S. S. (2015). **Mãe, mulher, professora! questões de gênero e trabalho docente na agenda educacional contemporânea**. Acta Scientiarum.Human and Social Sciences, 37(2), 149-155. Disponível: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v37i2.27127> Acesso 10. Abr. 2021.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto; Editora UNESP, 2009.

DINIZ, Luísa de Moraes. **Cultura do estupro na campanha publicitária “Dieta do sexo”**. (Trabalho de conclusão de curso). UniCEUB, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/8227/1/51306731.pdf>>. Acesso em: 20 jul.2022.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade** / Leandro Colling. - Salvador:UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

FERREIRA NETTO, L.C & Ferreira, A. J. (2019). **Algumas considerações sobre a importância da representação de raça, gênero e classe social em um livro de Espanhol**.Uniletras, v. 41, n. 1, p. 10-24. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras> acesso em 11 de maio de 2021.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 39.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 5. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, O. C. R. (2020). Gênero, educação e poder: tetos de vidro e contradições na gestão escolar. Ferreira (Org.) **Gênero em perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, p. 145 (cap. 8).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. / Stuart Hall; tradução de TomazTadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. 12ª

edição, 3ª reimpressão.

INSTITUTO Patrícia Galvão. 2021. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/>. Acesso em: 10 de maio de 2021.

IPEA/FBSP. Atlas da Violência 2017. 2017.

IPEA. Atlas da Violência 2018. 2018.

IPEA. Atlas da Violência 2019. 2019.

LABOV, W. **Some further steps in narrative analysis**. To appear in special issue of The Journal of Narrative and Life History Volume 7, Numbers 1-4, 1997. Disponível em <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

LOURO, G. L. (org.). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 184 p.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, V. R. Guimarães, A. C. C. (2020). Igualdade de gênero como um dos pilares para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. In: Ferreira (Org.) **Gênero em perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, p. 135 (cap. 7).

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf> acesso em 04 de maio de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e Educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; CORLLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2013.

MICCOLI, L. **A Experiência na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa**, Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 6, n. 2, 2006 Disponível em: <www.scielo.br › pdf › rbla>. Acesso em 3 de setembro de 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: alinguagem como condição e solução**. DELTA, vol.10, nº2, 1994. p 329-338

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009a, p.11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política**. Revista Gragoatá. Niterói, n. 27, sem. 2009b, p.33-50.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar** / Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. **Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada**. Calidoscópico – v. 17, n. 4, 2019, p. 711-723.

MUNIZ, Diva do Couto. As feridas abertas da violência contra as mulheres no Brasil: estupro, assassinato e feminicídio. In: **Mulheres e violências: interseccionalidades** / Organização Cristina Stevens, Susane Oliveira, Valeska Zanello, Edlene Silva, Cristiane Portela, Brasília, DF :Technopolitik, 2017.

NICOLAU, Sofia Maria Carmo. “O racismo cotidiano e os mecanismos corpóreos da microviolência racial”. **REVISTA ZABELÊ- DISCENTES PPGANT/ UFPI**, vol. 2, no 2, 2021, p. 10–18. revistas.ufpi.br, Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/REVIZAB/article/view/12936>. Acesso em 23 de dezembro de 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Rev. Brasil. Linguist. Apl.** vol.8 n.2. Belo Horizonte. 2008.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction** / Alastair Pennycook. Lawrence Erlbaum Associates. 2001.

RICHARDS, Keith. **Qualitative inquiry in TESOL** / Keith Richards. Palgrave Macmillan. 2003.

PAIVA, V. L. M. de Oliveira. **Reflexões sobre ética e pesquisa**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n.1, p.43-61, 2005.

PASSOS, Dutra, M., & GARCÍA, Nunes, T. de. (2015). La marcha de las putas como redes demovimientos y signos. **Prolegómenos**, 18(36), 153-168. <https://doi.org/10.18359/dere.939>

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

PEDROSA, M. ; ZANELLO, V.. (In)visibilidade da violência contra as mulheres na saúde mental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (Brasília. Online), v. 32, p. 13, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p.115-136, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a07.pdf>. Acesso em 07 de setembro de 2022.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo, Sp: Fundação Perseu Abramo, 2004. 75 p.

SCHRAIBER, L. B. (2001). Violência contra as mulheres e políticas de saúde no Brasil: o que podem fazer os serviços de saúde?. **Revista USP**, (51), 104-113.

SCHRAIBER, Lilia Blima. **Violência dói e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos**. Unesp, 2005.

SENE, R. A. R; DE JESUS FERREIRA, A. O Que as Pesquisas Recentes Revelam Acerca Das Identidades de Gênero, de Raça e de Sexualidade Nas Aulas De Língua Inglesa. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, 171-334, 2018. Disponível em: <<https://www.researchgate.net> > publicação>. Acesso em 4 de outubro de 2020.

SOMMACAL, C. L.; TAGLIARI, P. A. A Cultura de Estupro: o arcabouço da desigualdade, da tolerância à violência, da objetificação da mulher e da culpabilização da vítima. **Revista da ESMESC**, Santa Catarina, v. 24, n. 30, p. 245-268, 2017. Disponível em: <<https://revista.esmesc.org.br/re/article/view/169>>. Acesso em: 13 agosto de 2022.

SOUSA, R. F. **Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres.** **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 9-29, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/1806-9584-ref-25-01-00009.pdf>>. Acesso em: 13 agosto de 2022.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** **Educação e Realidade**, v.15, n. 2, p. 5-22, 1990.

TELES, M. A. de A; MELO, M. **O que é a violência contra a Mulher.** 3. ed. Tatuapé, SP: Brasiliense, 2012.

TIBURI, Marcia. **Estupro em potencial – para pensar a cultura do estupro**, 2016. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2016/06/estupro-em-potencial-para-pensar-a-cultura-do-es-tupro/>>. Acesso em 02 jan. 2022.

WINOGRAD, Ken. The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. **Teachers College Record**. Volume 105, Number 9, December 2003, p. 1641-1673.

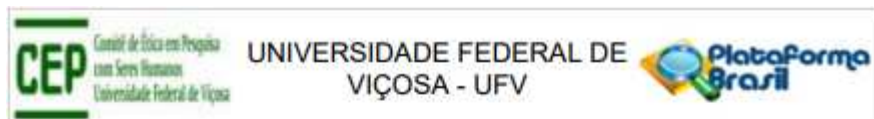
WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

ZANELLO, V.; SILVA, R. M.. Saúde mental, gênero e violência estrutural. **Revista Bioética**, v. 20, p. 267-279, 2012.

ZEMBYLAS, Michalinos. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education** 21 (2005) 935–948.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de Línguas: violências de gênero no contexto profissional de professoras de línguas

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52545021.1.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Viçosa

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.138.396

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo enquadrado na Área Temática 8. Linguística, Letras e Artes, foi apresentado sob o número de CAAE 52545021.1.0000.5153, submetido em 05/10/2021, com o título Ensino de Línguas: violências de gênero no contexto profissional de professoras de línguas foi apresentado pela pesquisadora responsável Ana Maria Ferreira Barcelos do

Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, tendo como pesquisadora assistente Raquel Pompeia Teixeira de Melo Oliveira, mestranda da área de Linguística Aplicada do Departamento de Letras, com financiamento próprio.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado.

1. RESUMO:

Nesta pesquisa pretendemos investigar se professoras de línguas no espaço profissional/de ensino já experienciaram situações relacionadas a violência de gênero, bem como identificar suas crenças e emoções em relação a esta temática. O motivo que nos leva a estudar esse assunto, deve -se ao fato de não haver pesquisas dentro da Linguística Aplicada que perpassem por esses temas de forma interligada, além do fato de que no contexto brasileiro, os índices relacionados a violência de gênero em relação a mulher são altos, e difundidos de formas diferentes dentre os diversos os espaços sociais, tanto público quanto

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes.
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Ensino de Línguas: violências de gênero no contexto profissional de professoras de línguas”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar se há violência de gênero dentro do espaço profissional das professoras de língua e, também, entender as crenças e as emoções de professoras sobre esta temática. O motivo que nos leva a estudar esse tema é a falta de pesquisas sobre esta temática e, também, por entender que a violência de gênero é um fenômeno estrutural da sociedade brasileira, isto é, faz parte da cultura e acontece de diferentes formas nos diversos contextos sociais. Desta forma, buscamos ampliar os campos com pressupostos teóricos e práticos. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de um questionário semiaberto; escrita de narrativa; realização de entrevistas gravadas em áudio com consentimento dos participantes.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará por meio de três etapas: a primeira, você será solicitado (a) a responder um questionário semiaberto, cujas respostas podem durar em torno de 20 minutos. Além disso, o questionário conterá questões factuais, com o objetivo de fazer um levantamento para identificar tipos de violências possíveis ou presentes no contexto de trabalho, bem como traçar seu perfil enquanto participante. Para a segunda etapa, você será solicitado(a) a escrever uma narrativa, contando as suas vivências relacionadas à violência de gênero dentro de seu contexto profissional. Por fim, a terceira e última etapa se realizará por meio de uma entrevista. A entrevista objetiva promover uma conversa acerca de suas experiências relacionadas à violência de gênero e, também, sobre as suas crenças e emoções conectadas a esta temática. As entrevistas terão, em média, de 30 a 50 minutos de duração e serão realizadas individualmente. Ademais, elas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão agendados, previamente dia(s) e horário(s). Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar a sua identidade nesta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais será utilizada para os fins deste trabalho e, posteriormente, serão armazenadas em um banco de dados feito pela pesquisadora, de modo que outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-lo durante a coleta e a transcrição dos dados e, também, durante a divulgação científica desta pesquisa, o que garantirá a sua anonimidade.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estarem sendo investigadas percepções e histórias pessoais dos(as) participantes acerca dos temas violência de gênero. Comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o(a) participante não se sinta exposto(a) em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa contribuirá, por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos, para a compreensão sobre os tipos de crenças e de emoções que circundam os temas gêneros e sexualidades.

Para participar deste estudo, o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a

participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que este estudo possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao Sr.(a)._____.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável de modo permanente após o término da pesquisa.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**Ensino de Línguas: violências de gênero no contexto profissional de professoras de línguas**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Raquel Pompéia Teixeira de Melo Oliveira.
Rua Ovídio Lopes Bhering, nº11, apto 201,
Liberdade 2, Viçosa/MG.
(31)992611387
raquel.pompeia@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36570-900
Viçosa/MG Telefone: (31)3612-2316 Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br.

Viçosa, ___ de fevereiro de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro questionário semiaberto

Prezada participante, nesta primeira etapa, farei uso de um questionário semiaberto. Peço que, por gentileza, responda às questões abaixo.

Sobre você:

Nome real:

Pseudônimo:

Idade:

Tempo de experiência em sala de aula:

Escola onde leciona:

Disciplina que leciona:

E-mail:

Telefone:

Como você se identifica em relação a seu gênero social?

Como você se identifica em relação a sua orientação

sexual? Como você se identifica em relação a sua

raça?

Parte I

Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de responder sinceramente às perguntas abaixo. Suas respostas serão de grande contribuição para este estudo:

O que você sabe sobre violência de gênero? Como ela acontece?

Você acredita que professoras podem vivenciar violência de gênero no espaço de trabalho? Sim () Não () Justifique, por favor:

Como você acha que professores e professoras são tratados ou vistos por alunos e seus familiares, colegas de profissão, e diretores na escola? Existe um tratamento diferente? Em que sentido?

Parte II

A seguir, alguns exemplos de violência de gênero. Marque as opções as quais acredita já ter vivenciado pelo fato de ser mulher no espaço de trabalho:

Seu trabalho foi excessivamente supervisionado () Foi xingada ou gritaram com você ()

Recebeu de alunos e colegas homens convites para sair, cantadas e insinuações constrangedoras ()

Suas visões e opiniões não foram levadas em consideração por ser mulher () Sentiu que tinha que fazer esforço para ser ouvida pelos pares por ser mulher ()

Foi elogiada por colegas ou alunos de forma constrangedora em relação a seus atributos físicos ()

Já foi humilhada em frente aos colegas de trabalho ()

Já fizeram piadas desconfortáveis em relação a sua vida privada ou a seus hábitos () Foi discriminada pela forma que se veste ()

Foi discriminada por conta de sua raça ()

Foi discriminada por conta de sua sexualidade ()

Foi discriminada por conta da aparência física () Foi discriminada por conta de sua idade ()

Foi discriminada por conta de sua liberdade moral (liberdade de escolha de parceiros/as) () Se sente excessivamente questionada intelectualmente por alunos e colegas ou sente que deve fazer esforço duplo para provar seu profissionalismo () Sente que a voz dos professores homens vale mais do que a de professoras () Foi criticada por faltar ou se atrasar por conta de assuntos familiares ()

Já se sentiu sexualmente assediada por ser mulher () Já se sentiu moralmente assediada por ser mulher () Já foi agredida fisicamente ()

Se já passou por alguma dessas situações, sentiu que a instituição apresentava algum suporte para essas situações?

Sim () não ()

Não há espaço para reportar estas questões () Outro:

Se já experienciou alguma das situações supracitadas, como se sentiu?

Algum comentário que queira fazer em relação a este questionário ou alguma experiência que não foi mencionada acima?

Muito obrigada pela sua contribuição! Atenciosamente,

Raquel Pompéia Teixeira de Melo Oliveira

E-mail: raquel.pompeia@ufv.br Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

Apêndice B – Roteiro para narrativa escrita

Prezada participante, gostaria de solicitar sua colaboração, e pedir-lhe que reflita e que descreva da forma mais sincera possível acerca das experiências que você vivenciou relacionadas ao que você considera ser violência de gênero dentro do âmbito profissional, isto é, sala de aula e instituições de ensino.

Para melhor orientar sua escrita, apresento a seguir alguns pontos para guiar sua narrativa. Estes pontos têm por função ajudá-la a refletir e a escrevê-la. Sinta-se livre para trazer outros aspectos à sua narrativa que não foram abordados nestes

tópicos, afinal, eu gostaria de ouvir sua história. Procure inserir o máximo de detalhes possíveis acerca dos fatos narrados e apresente-os em ordem cronológica. Quanto mais detalhada a sua narrativa, mais informações relevantes você irá agregar a este estudo.

- A. Relate sobre suas experiências como professora de línguas no contexto escolar em relação à violência de gênero (se possível, tente trazer os relatos em ordem cronológica).
- B. Por favor, descreva como essas violências aconteceram e como se sentiu ao passar por essas violências.
- C. Você sentiu-se à vontade para relatar essa experiência à direção ou à coordenação? Ou se sentiu acolhida? Ouvida? Relate, por favor.
- D. Comente e explique também se essas experiências tiveram impacto ou influenciaram de alguma forma a maneira pela qual você se vê profissionalmente.
- E. Finalize narrando alguma experiência que queira, e que não foi abordada neste roteiro.

Obrigada por disponibilizar seu tempo para contribuir com este estudo. Sua participação é de imenso valor!

Apêndice C – Roteiro entrevista

Prezada participante, esta etapa é uma entrevista na qual peço que reflita sobre algumas questões relacionadas ao tema violência de gênero no âmbito profissional. Esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada. Sua contribuição para essa pesquisa é muito importante. Muito obrigada por sua participação!

1. Você acredita que há equidade de gênero no seu ambiente de trabalho? Comente.
2. Você acredita que professores e professoras têm a mesma vivência no ambiente de trabalho? Comente.
3. Você acredita que professoras podem sofrer violência de gênero no âmbito profissional? Se sim, de quais formas?
4. Você já escutou relatos de violência de gênero no âmbito profissional narrado por outras professoras? Se sim, o que se lembra desses relatos?
5. Para você, o que é violência de gênero? Você poderia dar algum exemplo? Qual a sua opinião em relação a esse assunto?
6. Você já vivenciou alguma violência de gênero em seu trabalho?
7. Se sim, de que forma? Como se sentiu? Como você lidou com a situação?
8. Você considera que a violência de gênero faz parte da sua vida? Se sim, Como? Senão, por quê? Como você se sente ao conversar/refletir sobre esse tema?
9. Em sua opinião, o que podemos fazer em relação a violência de gênero no espaço profissional das professoras?