



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação

**Uma análise dos atos de Assédio Moral contra as Docentes da Esfera Pública
Municipal de João Pessoa frente ao contexto social, político e educacional**

Priscila Morgana Galdino dos Santos

**João Pessoa-PB
Dezembro de 2021**

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Uma análise dos atos de Assédio Moral contra as Docentes da Esfera Pública
Municipal de João Pessoa frente ao contexto social, político e educacional**

Priscila Morgana Galdino dos Santos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*.

Orientadora: Professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues

**João Pessoa-PB
Dezembro de 2021**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237a Santos, Priscila Morgana Galdino dos.

Uma análise dos atos de assédio moral contra as docentes da esfera pública municipal de João Pessoa frente ao contexto social, político e educacional / Priscila Morgana Galdino Dos Santos. - João Pessoa, 2021.

297 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.

Tese (Doutorado) - UFPB/EDUCAÇÃO-PPGE.

1. Políticas educacionais. 2. Assédio moral. 3. Profissão docente. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014(043)

Priscila Morgana Galdino dos Santos

**Uma análise dos atos de Assédio Moral contra as Docentes da Esfera Pública
Municipal de João Pessoa frente ao contexto social, político e educacional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*.

Orientadora: Professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues

APROVADO EM 14/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Janine Marta Coelho Rodrigues

Professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues – PPGE/UFPB

Wilson Honorato Aragão

Professor Doutor Wilson Honorato Aragão – PPGE/UFPB

Maria Aparecida Ramos de Meneses

Professora Doutora Maria Aparecida Ramos de Meneses – DSS/UFPB

Flávio Romero Guimarães

Professor Doutor Flávio Romero Guimarães – UEPB

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Professora Doutora Wanilda Maria Alves Cavalcanti – PPGCL /UNICAP

João Pessoa-PB

Dezembro de 2021

Como são grandes as riquezas de Deus! Como são profundos o seu conhecimento e a sua sabedoria! Quem pode explicar as suas decisões? Quem pode entender os seus planos? (Romanos 11:33).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela sua bondade em ter me concedido portas abertas, para mim, inimagináveis. Toda Promessa passa pelo teste do tempo, e aqui estou vendo mais uma se cumprir, entre tantas que Ele lançou sobre minha vida

Agradeço a minha Família, pelo apoio concedido e por toda a torcida para que eu alcançasse essa vitória mais que esperada.

A minha Mãe, Débora Suely, a minha irmã, Patrícia Nadja, a minha Tia Dayse Rita Galdino e meu Tio Ricardo Galdino, que me deram amplo suporte e amparo todas as vezes em que mais precisei.

Ao meu Tio Durval Galdino (*In Memoriam*), que nos deixou precocemente e hoje é uma presença viva em nossos corações.

A minha Orientadora, Professora Doutora Janine Marta Coelho Rodrigues, por ter me recebido em seu grupo de orientação, o que nos permitiu viver lindas experiências desde o meu Mestrado.

Aos Professores e Professoras participantes da Banca de Doutorado, que contribuíram de forma singular no processo de minha escrita.

Agradeço a todos os meus colegas das escolas que me ajudaram nesse momento da escrita da Tese, que me apoiaram e me ajudaram a cumprir as atividades requeridas nas escolas no momento da Pandemia da COVID-19.

E, por fim, agradeço a todas as Docentes e Profissionais da Educação, mulheres tão especiais com as quais convivo e que me proporcionaram, por meio de suas experiências, referências para meu crescimento pessoal e profissional.

CONSELHOS PARA A MULHER FORTE

(Gioconda Belli, Nicarágua, 1948)

(...) Treine-se nos ofícios da reflexão e do intelecto.

Lê, faz o amor a ti mesma, constrói teu castelo

o rodeia de fossos profundos

mas lhe faça amplas portas e janelas.

É fundamental que cultives enormes amizades

que os que te rodeiam e queiram saibam o que és

que te faças um círculo de fogueiras e acendas no centro de tua habitação

uma estufa sempre ardente de onde se mantenha o fervor de teus sonhos.

Se és uma mulher forte

se proteja com palavras e árvores

e invoca a memória de mulheres antigas.

Saberás que és um campo magnético

até onde viajarão uivando os pregos enferrujados

e o óxido mortal de todos os naufrágios.

Ampara, mas te ampara primeiro.

Guarda as distâncias.

Te constrói. Te cuida.

Entesoura teu poder.

O defenda.

O faça por você.

Te peço em nome de todas nós.

(Tradução de Jeff Vasques)

RESUMO

Uma análise dos atos de Assédio Moral contra as Docentes da Esfera Pública Municipal de João Pessoa frente ao contexto social, político e educacional

O presente trabalho é um Estudo de Caso realizado entre docentes que atuam na Prefeitura Municipal de João Pessoa e buscou compreender o seguinte questionamento: Como as docentes da Educação Básica do Município de João Pessoa têm vivenciado os atos de Assédio Moral realizados pelos seus pares ou chefes imediatos? Portanto, o nosso Objetivo Geral contou com a seguinte asserção: analisar as práticas de atos de Assédio Moral realizados contra as docentes da esfera Municipal de João Pessoa e como estas compreendem as consequências dessas práticas em suas vidas profissionais e pessoais. Para a realização da pesquisa, de cunho qualitativo, buscamos o depoimento de 20 professoras da Prefeitura Municipal de João Pessoa, as quais foram ouvidas por meio da entrevista semiestruturada, realizada pelo Google Meet no ano de 2021. Para a análise de dados, seguiram-se os passos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Constatamos a presença velada e pública de Assédio Moral e, inclusive, Assédio Sexual contra as professoras, considerando o alto grau de consequências que tais atos trouxeram sobre a vida pessoal e profissional de cada uma, embora as professoras tenham exercido práticas de defesa e resistência, ressignificando os espaços de trabalho e a própria profissão. Também experimentaram graves consequências na esfera da saúde. Como Tese, apresentamos que o Espaço profissional da docência municipal de João Pessoa tem, nas práticas de Assédio Moral, a perpetuação do poder, contradizendo a perspectiva de uma educação humanizadora. Dessa forma, apresenta-se como urgente o fortalecimento da política de prevenção dos atos de Assédio Moral na Educação Municipal de João Pessoa.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Assédio Moral. Profissão Docente.

ABSTRACT

An analysis of the acts of Moral Harassment against Teachers in the Municipal Public sphere of João Pessoa in the social, political and educational context.

This paper is a case study conducted among teachers who work for the João Pessoa City Council and sought to understand the following question: How have female Basic Education teachers in the city of João Pessoa experienced acts of bullying by their peers or immediate bosses? Therefore, our General Objective was based on the following assertion: to analyze the practices of acts of bullying against female teachers in the João Pessoa Municipal School and how they understand the consequences of these practices in their professional and personal lives. To conduct this qualitative research, we sought the testimony of 20 female teachers from the Municipal Government of João Pessoa, who were heard through semi-structured interviews conducted by Google Meet in the year 2021. For data analysis, we followed the steps of Bardin's Content Analysis (2016). We found the veiled and public presence of Bullying and even Sexual Harassment against the female teachers, considering the high degree of consequences that such acts brought on the personal and professional lives of each one, although the female teachers exercised practices of defense and resistance, resignifying the work spaces and the profession itself. They also experienced serious consequences in the health sphere. As a thesis, we present that the professional space of the municipal teaching staff of João Pessoa has, in the practices of moral harassment, the perpetuation of power, contradicting the perspective of a humanizing education. Thus, it is presented as urgent the strengthening of the policy of prevention of acts of moral harassment in the Municipal Education of João Pessoa.

Keywords: Educational Policies. Moral Harassment. Teaching Profession.

RESUMEN

Un análisis de los actos de hostigamiento moral contra los docentes de la esfera pública municipal de João Pessoa en el contexto social, político y educativo.

El presente trabajo es un Estudio de Caso realizado entre Docentes que laboran en el Ayuntamiento de João Pessoa y buscó comprender la siguiente pregunta: Cómo los docentes de Educación Básica en la Ciudad de João Pessoa han vivido actos de acoso escolar realizados por sus compañeros o jefes ¿inmediato? Por tanto, nuestro Objetivo General tenía la siguiente afirmación: Analizar las prácticas de actos de Hostigamiento Moral llevados a cabo contra los Docentes del ámbito Municipal de João Pessoa y cómo entienden las consecuencias de estas prácticas en su vida profesional y personal. Para llevar a cabo la investigación, de carácter cualitativo, se buscó el testimonio de 20 Docentes del Municipio de João Pessoa, quienes fueron escuchados a través de una entrevista semiestructurada, realizada por Google Meet en 2021. Para el análisis de datos se siguió. pasos del análisis de contenido de Bardin. (2016). Verificamos la presencia velada y pública de Acoso Moral e incluso Acoso Sexual por parte de los profesores. Además del alto grado de consecuencias que estos trajeron en su vida personal y profesional de la Facultad. Ejercieron prácticas de defensa y resistencia y dieron un nuevo significado a los espacios de trabajo y su profesión. También experimentaron graves consecuencias en su salud. Como tesis presentamos que el espacio profesional de la docencia municipal en João Pessoa tiene en las prácticas de acoso moral la perpetuación del poder, contradiciendo la perspectiva de una educación humanizadora. Por lo tanto, es urgente fortalecer la política de prevención de actos de acoso escolar en la Educación Municipal en João Pessoa.

Palabra clave: Políticas educativas. Acoso moral. Profesión Docente.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dados sobre os níveis federal, estadual, municipal e privado	130
Gráfico 2 – Faixa etária das professoras.	131
Gráfico 3 – Etapas do Ensino Fundamental representadas pelas docentes entrevistadas	132
Gráfico 4 – Nível de formação das professoras entrevistadas	133
Gráfico 5 – Tempo de trabalho das docentes entrevistadas na PMJP	137
Gráfico 6 – Satisfação das professoras entrevistadas sobre profissão docente.....	142
Gráfico 7 – Formas de Assédio Moral.....	188
Gráfico 8 – Profissionais da PMJP que realizaram atos de assédio contra os docentes	198
Gráfico 9 – Medidas tomadas pelas docentes após enfrentamento dos atos de assédio	203
Gráfico 10 – Origem do apoio às docentes da PMJP no enfrentamento dos atos de assédio...	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Como as professoras se percebem na Docência	141
Tabela 2 – Categorias e Códigos de Identificação	175
Tabela 3 – Lista de atitudes hostis 1	176
Tabela 4 – Descrições 1	176
Tabela 5 – Lista de atitudes hostis 2	178
Tabela 6 – Descrições 2	178
Tabela 7 – Lista de atitudes hostis 3	180
Tabela 8 – Atentado contra a dignidade	180
Tabela 9 – Lista de atitudes hostis 4	192
Tabela 10 – Violência verbal, física ou sexual	192
Tabela 11 – Opinião das docentes sobre assédio causado por mulheres	199
Tabela 12 – Como o assédio era visto pela comunidade escolar	215

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alegoria da República	71
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTEXTO POLÍTICO-EDUCACIONAL NO BRASIL: EM BREVES PASSOS, AS MARCAS DEIXADAS PELA HISTÓRIA.....	29
3	A DOCÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE TEÓRICOS.....	42
4	“NÃO SEI...SÓ SEI QUE FOI ASSIM!” – UMA INVENÇÃO CHAMADA NORDESTE.....	58
4.1	UM OLHAR SOBRE O NORDESTE IMPÉRIO PÓS-64.....	67
4.2	UM NORDESTE PARA UM FREYRE COM Y: POLÍTICO E REGIONALISTA.....	76
4.3	O HOMEM NORDESTINO.....	80
5	UMA VISITA SOBRE PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA MANEIRA DE COMPREENDER O FEMININO.....	83
5.1	MOVIMENTO PRECURSOR E LUTA PELO DIREITO DAS MULHERES.....	97
5.2	O FEMINISMO E A CONQUISTA DE DIREITOS.....	100
5.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO.....	107
5.4	O ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO: DA IMPOSSIBILIDADE AO DIREITO.....	115
6	A TRILHA PERCORRIDA – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	126
6.1	ANÁLISE DE DADOS.....	138
6.2	AS DEFINIÇÕES DAS DOCENTES SOBRE SUA ESCOLHA PROFISSIONAL.....	139
6.3	AS CARACTERÍSTICAS DAS VÍTIMAS DE ASSÉDIO MORAL.....	145
6.3.1	O <i>Assédio Moral passivo</i> e professoras “informantes do bem”.....	151

6.3.2	O conceito do Assédio Moral na visão das professoras da PMJP.....	157
6.3.3	O Assédio Moral vivenciado pelas professoras analisadas sob as categorias de Hirigoyen (DPCT/IRC/ADC/VVFS).....	161
6.3.4	O predomínio do <i>Assédio Descendente</i>	188
6.3.5	As reações das professoras frente ao Assédio Moral.....	201
6.3.6	O apoio recebido pelas professoras.....	203
6.3.7	As consequências na saúde das professoras da PMJP após os atos de assédio.....	207
6.3.8	A importância de recorrer à prevenção.....	213
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
	REFERÊNCIAS.....	223
	ANEXOS.....	237

INTRODUÇÃO

A exaltação dos atos de heroísmo dos educadores face à falta de investimentos apropriados e a letargia no Brasil para a valorização da profissão docente têm sido o cotidiano de vários profissionais em todas as esferas de atuação: privada e pública. Sabemos que, no decorrer do processo de construção das políticas públicas educacionais, muitas são as propostas e ideias para as melhorias da profissão docente. Porém, a realidade que envolve a materialização das ideias sofre a interferência de vários fatores, como os processos sociais e históricos, ideologias, entre outros elementos de nossa sociedade. A luta pelas melhorias na educação deve ser contínua e atenta às novas demandas sociais e educacionais. Os debates na Academia são importantíssimos para que nosso olhar esteja conectado com o pensamento de quem está discutindo a Educação, porém o cotidiano dos espaços educacionais precisa estar sob a atenção dos pesquisadores, deve estar onde os fatos acontecem: no cotidiano escolar.

A naturalização de práticas negativas ao crescimento da Educação é de grande importância para os pesquisadores. A sua marginalização ou indiferença, a sua prática poderá se fortalecer e se infiltrar, sendo vista como normal ou invisível ao olhar daqueles que fazem parte da Educação. Dessa forma, vão se alastrando de forma imperceptível, invisível, reforçadas pelas relações de poder, pela “cultura” hierárquica nas relações sociais e profissionais.

Assim, a profissão docente requer para si a atenção, em todas as formas nas quais se apresentam discrepâncias quanto à sua formação, melhoria e aprimoramento em relação às leis e práticas. O “ser docente” é uma construção diária, requer a junção teórica, bom senso, postura política e esperança para uma prática profissional autônoma e de qualidade.

Como parte integrante da Introdução, tomarei a liberdade para, enquanto Professora e Pesquisadora, descrever, na *primeira pessoa*, também, os detalhes que conferem a minha caminhada.

O meu desejo de realizar a pesquisa sobre o assédio, no contexto da docência da rede pública, é resultado do interesse que se manifestou ao decorrer da prática docente da pesquisadora, iniciada em 2007.

O que pretende-se apresentar nessa pesquisa é fruto da experiência e entendimento de que o tema a ser abordado não pode ser ignorado na esfera da construção de uma Educação Pública e de qualidade, pois acreditamos que o aprimoramento das políticas educacionais

deve passar pelo crivo da comunidade escolar que sente, suporta, sofre e conhece o dia a dia do que ocorre dentro dos portões da escola.

Enquanto pesquisadora e professora, a inquietação e a curiosidade sobre novas narrativas e as experiências sobre outros docentes sempre esteve presente em minha vida. As conversas informais geraram uma visão mais realista da docência e de seu aprimoramento.

A minha carreira enquanto docente iniciou-se em escolas privadas, de pequeno porte, situadas em bairros de periferia. Tal experiência, ainda sem a formação que me concedeu o arcabouço teórico que tenho hoje, me fez ver, rapidamente, que a profissão docente apresentava, em um inicial olhar crítico, dois elementos que são o centro das discussões acadêmicas: plano de cargos e carreira e as condições de trabalho do professor.

Esses conhecimentos são frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir do que foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente e em continuação a isso. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se construiu a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LÜDKE, 2018, p. 2).

Tornei-me docente de escolas privadas, recebendo – em termos de remuneração – pouco ou nada em algumas delas. Porém, tal escolha fiz por decisão própria. Tinha a certeza de que a experiência valeria para algo, para meu percurso no contexto educacional.

Para a comprovação da experiência, estava sempre atenta às possibilidades de recomendações por parte dos gestores. Ao fim das aulas na rede privada, período que durou exatamente dois anos, eu sabia que não era naquela esfera onde iria construir minha carreira docente. Nessa época, não tinha profundidade sobre os concursos para a área educacional, ouvia falar de forma espaçada.

Porém, já no fim da minha Graduação em História, tive contato com notícias e relatos sobre concursos realizados por meus professores. E, a partir daí, comecei um outro caminho, e a área pública tornou-se, para mim, um sentido de conquista. No terceiro concurso, realizado no ano de 2014, obtive êxito e passei para a Prefeitura Municipal de João Pessoa e, no quinto, realizado em 2017, passei para o concurso do Magistério do Governo da Paraíba. Mas cabe aqui lembrar que, entre 2009 e 2011, fui prestadora de serviço da Prefeitura Municipal e do Governo da Paraíba. O vínculo definido como prestação de serviço é temporário e é renovado a cada ano, mediante a necessidade do governo.

Vivenciar a docência me possibilitou enxergar elementos do cotidiano docente que só são observáveis e compreensíveis *in loco* em passos realizados dentro da escola. Escutar falas,

comportamentos e toda a conjuntura escolar nos fornece a construção de um conhecimento mais próximo do “real”. Concordamos com Becker (2007) ao afirmar que, na “ausência de conhecimento real, nossas representações assumem o controle”.

A escola é alvo de representações. Sobre ela, há corriqueiras críticas e impressões realizadas por discursos encharcados de teorias, inclusive, muitos pensamentos emotivos e despreparados, no que concerne à realidade escolar. De acordo com Gatti (2012, p. 24), afirmamos que, sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, o conhecimento se arrisca a ser apenas um “simulacro”.

Os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante na pesquisa em educação, em concepção interacionista complexa. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares (GATTI, 2012, p. 26).

A aproximação da Academia na rotina da escola pública é enriquecedora pelos seguintes motivos: é geradora de novos debates ou proporciona o aperfeiçoamento da análise dos temas já realizados, possibilitando, então, um olhar alicerçado pela Teoria para a transformação da realidade por meio das Políticas Educacionais. Isso promove a transformação, mesmo que lenta e gradativa, daqueles que estão envolvidos também com o trabalho da Educação.

Foram especificadamente essas experiências que me deram uma maior familiaridade com a educação pública e o acesso mediante concursos. Foi ali, pela primeira vez, que vivenciei o que teoricamente vejo sendo produzido na Academia no que se refere às políticas públicas para a valorização do Professor.

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional (GATTI, 2013, p. 52).

O contexto histórico proporciona significado sobre as nossas vidas. A Educação Escolar atravessa por esse caminho de significação e identificação. Rompimentos e continuidades são elementos partícipes desse processo. A composição desta Tese de

Doutorado está sendo construída em período da Pandemia do Coronavírus, desde março de 2020 até dias atuais, e tal experiência nos reafirma o pensamento acima.

Viver a pandemia da COVID-19, a Pesquisa da Pós-graduação e a Docência na rede pública da escola básica foi enriquecedor, no tocante ao pensamento de que a Educação sempre transforma. É um processo intencional, vivo e criativo, sem pender para a romantização das práticas docentes, carentes de apoio financeiro por parte do governo.

Perante o caos da pandemia, observou-se a destreza e o esforço dos Docentes para atenderem à formação social e cognitiva dos alunos. O momento destacado desta pandemia, entre as restrições e isolamentos, reverberará para sempre em nossas histórias, pois, enquanto pesquisadores e educadores, percebemos que ainda existem lacunas de exclusão educacional que precisam ser fechadas em todo o território nacional.

Percebo minha trajetória como um degrau, alicerçado pelas oportunidades que a docência fornece em seu dia a dia. O encontro com outros professores, as idas a cursos de formação continuada, as reuniões informais na sala de descanso. E foi assim que escutei pela primeira vez uma conversa sobre o mestrado e o doutorado. Era uma realidade inalcançável para mim, mas logo, ao ser aprovada para a prefeitura, decidi a ingressar em um programa de Pós-Graduação e, de preferência, sendo da esfera pública.

Escrever sobre essa Educação é agir com resistência sobre os discursos que desfavorecem a sua história no Brasil, de modo que estes deturpam todo seu legado no contexto da construção do entendimento sobre a importância de um ensino democrático.

Promover o debate sobre a Escola Básica Pública é também exercer a prática da criticidade, a qual todos os professores devem executar e fortalecer institucionalmente. Falo dessa forma, pois tenho visto a árdua luta de alguns professores para entrarem em programas de mestrado e doutorado. As dificuldades são causadas basicamente por horários incompatíveis aos seus ambientes de trabalho e à pouca quantidade de vagas oferecidas pelos programas de Pós-Graduação, por exemplo.

Observamos conjuntamente que, quando escrevemos sobre a Escola Pública, damos voz ao que é “vivo”, ao que acontece distante dos chefes maiores, mediante as expectativas menores. Damos atenção às experiências positivas e que são alvo de tolhimento mediante o projeto Neoliberal.

A Educação Básica e Pública é a história de vários brasileiros e o ambiente de “refúgio” para aqueles que ficaram à margem perante algum direito social. E, além de todos os pontos observados aqui, tratar do tema Escola Básica Pública é declarar sempre apoio aos

professores que nela atuam. Ressaltamos o pensamento de Gatti (2013, p. 52), o qual afirma que os “professores da educação básica constituem um setor vital, nevrálgico, nas sociedades contemporâneas e são uma das chaves para entender as suas transformações”.

A escrita desta tese está mergulhada em dois encontros que acredito serem necessários para o docente: a prática e a teoria. Sempre estudante. Ainda professora. Uma relação dupla de atuação, que requer práticas que se entrelaçam e que resultam em um modo docente de ser: o professor pesquisador.

A Tese apresenta seis capítulos.

Na sessão “Introdução”, apresento a Justificativa e as primeiras impressões que me levaram a realizar este trabalho. Nela, a metodologia e os objetivos que compõem este estudo estão também apresentados.

No segundo capítulo, “Contexto Político Educacional no Brasil: Em breves passos as Marcas deixadas pela História”, apresentamos e explicitamos autores que tratam criticamente as Políticas Educacionais, para que possamos entender as consequências imediatas e os possíveis resultados e necessárias demandas sobre sua aplicação. O entendimento acerca das políticas públicas proporciona uma importante compreensão sobre a linha de pesquisa na qual a Tese se insere.

O terceiro capítulo, “A docência sob a perspectiva da Teoria”, traz definições teóricas quanto à docência e à importância de se pesquisar o tema diante de nosso contexto político, cultural e econômico. Trazemos os aspectos históricos da docência como um aporte ao nosso entendimento de como a profissão vem sendo analisada teoricamente.

O quarto capítulo, “Não sei só sei que foi assim: Uma invenção chamada Nordeste”, é resultado de uma apreciação sobre a construção cultural do Nordeste, remetendo-nos à importância de analisar as questões que declinaram na criação e defesa da imagem do região sobre a qual as professoras construíram sua identidade.

No quinto capítulo, “Uma visita sobre a perspectiva de gênero: uma maneira de compreender o gênero feminino”, analisamos, com o olhar histórico, social e político sobre a mulher foi construída ao longo dos anos.

O sexto capítulo corresponde à Análise de Dados, em que destacamos as informações obtidas, sobre o tema e o problema escolhido para a construção do presente estudo, por meio da entrevista realizada com as 20 professoras que trabalham na Prefeitura Municipal de João Pessoa.

A nossa intenção por meio desta pesquisa é alargar o conhecimento sobre o tema que tem sido debatido no contexto escolhido.

De forma a buscar as produções que versaram sobre assédio, utilizamos a Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A primeira dissertação que trabalha com o tema de Assédio **“Tu não está ali, tu não existe”**: violência psicológica e Assédio Moral vertical ascendente com docentes de ensino público, Prisco (2012), versa sobre as relações entre alunos do quinto ano de ensino fundamental e os docentes. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Por meio do estudo, comprovaram-se as relações conflituosas e que causaram doenças psicológicas, herpes, desmotivação para com a profissão, entre outros.

A dissertação **“A construção pública da denúncia de estudantes contra professores na FAGED/UFC: assédio?”**, Farias (2018), busca analisar as denúncias de assédio realizadas pelos alunos contra professores.

Na tese de doutorado **“A influência da cultura organizacional na ocorrência do Assédio Moral no trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina”**, de autoria de Nunes (2016), foi analisado o assédio entre os servidores docentes e técnico-administrativos, observando-se que a instituição não se posiciona de forma clara quanto às práticas de assédio.

Miriam (2013) escreveu como Trabalho de Tese **“As múltiplas faces do Assédio Moral no ensino superior privado na perspectiva de professores dos cursos de administração de empresas na cidade de São Paulo”**, na qual o assédio é analisado a partir da visão dos docentes em cursos de Administração de Empresas de Instituições privadas de ensino superior. O trabalho evidencia que o assédio acontece em diversas instâncias e é resultado de questões de ordem pessoal e organizacionais.

A dissertação de mestrado de Silva (2016), **“Assédio Moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus”**, analisa as formas e implicações da prática de assédio no trabalho dos professores em instituição pública de ensino superior. Constataram-se as percepções sobre gestão com característica coronelística, que agiam com parcialidade sobre os grupos.

A dissertação **“Berlim e o Muro: estudo de caso da vivência de Assédio Moral no trabalho docente”**, de autoria de Baibch (2013), narra a vida de uma profissional, chamada Berlin, vítima de assédios, o que trouxe várias consequências a sua vida, como isolamentos, conflitos com pares e superiores.

A dissertação de Souza (2018), **“Diagnóstico do enfrentamento ao Assédio Moral em uma instituição federal de ensino superior”**, versa sobre o enfrentamento ao Assédio Moral realizado pela Universidade do Rio Grande do Norte. A análise se deu devido ao fato de a instituição tratar o assunto com a devida atenção.

A dissertação de Dolezal (2013), **“O Assédio Moral vinculado ao modelo de gestão das IES privadas”**, busca analisar as práticas de assédio em instituições privadas possuintes de ideologias gerencialistas de controle na realização das atividades.

A dissertação de Caran (2007), **“Riscos psicossociais e Assédio Moral no contexto acadêmico”**, tem o objetivo de apontar os riscos que o Assédio Moral venha trazer entre os docentes de instituição do ensino superior no que diz respeito a sua saúde.

A dissertação de Damasceno (2012), **“Assédio Moral em Instituições de Ensino Superior (IES): o caso dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC)”**, busca analisar como os servidores técnico-administrativos percebem como se dá o assédio no ambiente da instituição.

A dissertação de Lima (2017), **“Assédio sexual em uma instituição de ensino superior: a percepção das servidoras da Universidade Federal do Ceará (UFC)”**, tem o objetivo de analisar como se dá a percepção sobre a definição de assédio das servidoras da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Ceará, assim como percebem os fatores que levam à identificação do assédio sexual, além de entender como se inserem na instituição em que trabalham.

Tiba (2014), por meio de sua dissertação **“Loucas, certinhos ou incompetentes: uma etnografia do Assédio Moral entre professoras e professores do distrito federal”**, realizou, entre os profissionais de educação do ensino fundamental e médio, uma pesquisa etnográfica sobre atitudes e ações que remetem ao assédio nas escolas públicas.

Teixeira (2014), no estudo **“Identificação de Assédio Moral em professores universitários”**, busca identificar os tipos de assédio que ocorrem entre os professores universitários, sendo praticados pelo empregador ou descendente, pelos pares, ascendentes e alunos.

A dissertação de Ventura (2015), **“O Assédio Moral em uma Instituição Federal de Ensino: o caso UFOP”**, traz a análise da presença de assédio entre os servidores da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, como ocorrem as práticas e quem são os agressores.

Guimarães (2018), na sua dissertação **“Assédio Moral com Jovens Trabalhadores: Um Estudo com Alunos do Curso de Graduação em Administração na cidade de Belo Horizonte (MG)”**, buscou analisar a visão de jovens trabalhadores e alunos do curso de administração da cidade de Belo Horizonte e como percebem o Assédio Moral no trabalho.

Souza (2007), por meio da sua dissertação **“Assédio Moral: uma abordagem sobre as humilhações sofridas por professores no exercício da docência na educação superior”**, analisa as ações de assédio sofridas pelos professores por meio de seus alunos.

A dissertação de Alvez (2011), **“Assédio Moral: percepções de servidores de uma instituição de ensino pública federal”**, tem o objetivo de analisar como o Assédio Moral é sentido pelos servidores do CEFET no Estado de Minas Gerais.

Felipe (2016) escreve em **“Assédio Moral contra mulheres: um estudo com as técnicas administrativas da universidade do Estado do Rio Grande do Norte”**, por meio da pesquisa com 48 servidoras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

Oliveira (2019), em sua dissertação de mestrado, **“Assédio Moral em auxiliares de serviço de uma instituição de ensino superior”**, a partir da perspectiva do colaborador, busca avaliar como ocorre o Assédio Moral e as consequências na vida de cada vítima.

Em sua dissertação, **“Implicações do Assédio Moral entre discentes e docentes no ambiente da escola”**, Franco (2009) apresenta as consequências do assédio ocorrido em escolas entre as relações dos alunos e professores.

A dissertação de mestrado de Medeiros (2018), **“Assédio Moral e relações de gênero: situações de constrangimento vivenciadas por gestoras na universidade federal de Uberlândia”**, propõe uma análise sobre a existência de atos de constrangimento e assédio praticados contra as servidoras que ocupam cargos de gestão na Universidade Federal de Uberlândia. Com os dados obtidos, percebeu-se a existência dos assédios mediante menosprezo, ameaças e críticas, trazendo prejuízo às vítimas.

Machado (2013), em sua dissertação de mestrado, **“O impacto do sofrimento psíquico do Assédio Moral no desempenho dos profissionais de educação superior: um estudo de caso”**, apresenta dados da pesquisa de um estudo de caso realizado na Universidade do Estado da Bahia e tem como objetivo apresentar quais os elementos envolvidos no Assédio Moral no local de trabalho. A pesquisa foi realizada entre professores, funcionários e técnicos da universidade.

Identificar a prática de ações de assédio contra as professoras da rede pública municipal é uma forma de reexaminar a construção da docência no âmbito da sociedade

brasileira, que se apresenta capitalista, colonialista e patriarcal, promovendo este último elemento violência física e psicológica a muitas às mulheres.

A docência é uma atividade que requer uma postura política por parte dos profissionais que se enquadram nessa profissão. A sua valorização tem sido, ao longo da história, alvo de grande e ferrenha luta, pela defesa de direitos.

Não é nossa intenção produzir ideias hegemônicas. Mas pensamos que a luta por uma educação de qualidade deve ser a direção e a causa dos pesquisadores da área educacional. Que a preocupação com o debate proposto por meio das pesquisas atraia a atenção da sociedade e seja entrave para a desconstrução da democracia e a igualdade entre os indivíduos.

O problema pretendido para esta pesquisa busca realizar análise do cotidiano de violências que atuam na esfera pública contra as docentes. Dessa forma, apresentamos o seguinte Problema: *Como as docentes da Educação Básica do Município de João Pessoa têm vivenciado os atos de Assédio Moral realizados pelos seus pares ou chefes imediatos?*

A nossa tese apresentada para a produção da nossa Pesquisa e que foi confirmada pelo estudo realizado é assim descrita: *O espaço profissional da docência municipal de João Pessoa tem, nas práticas de Assédio Moral, a perpetuação do poder, contradizendo a perspectiva de uma educação humanizadora.*

Entendemos que o ambiente de trabalho Docente experimenta formas de dominação. No caso específico, pretendido para a análise, as docentes enfrentam, de um modo velado ou nítido, por sua condição de gênero, violências representadas pela prática de assédios que são, muitas vezes, realizados pelos próprios agentes do Estado, ou seja, pelos companheiros de trabalho.

Desta forma, escolhemos para esta pesquisa o seguinte Objetivo Geral: analisar as práticas de atos de Assédio Moral realizados contra as Docentes da esfera Municipal de João Pessoa e como estas compreendem as consequências dessas práticas em suas vidas profissionais e pessoais. Enquanto Objetivos Específicos, definimos: apresentar o contexto político educacional no qual a educação atual está inserida; descrever a perspectiva histórica da profissionalização docente no Brasil realizada pelo poder público; entender as ausências ou fragilidades das políticas públicas face ao assédio contra as docentes; identificar como a prática docente está sendo efetivada em seus espaços de trabalho diante de práticas de violência como o assédio; verificar a perspectiva das docentes sobre as práticas de assédio e a interferência dele na vida dessas profissionais.

A nossa pesquisa foi do tipo qualitativa, pois a perspectiva educacional e social na qual esta investigação científica se enquadrou levou-nos a acreditar que era a melhor perspectiva. Ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB e tem como cadastro o **CAAE: 51543021.8.0000.5188**.

A investigação pretendida foi baseada pela pesquisa descritiva. E teve como orientação de sua condução o Estudo de Caso, uma espécie de pesquisa que possibilita a captação de elementos e fenômenos que ocorrem na realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Para Gil (2009), o “Estudo de caso” proporciona um detalhamento sistêmico e maior de fenômenos desconhecidos e auxilia na descrição de grupos e comunidades. Esse tipo de estudo serve para atender aos requisitos de pesquisas baseadas na explicação, descrição e exploração.

Conforme Apolinário (2011), é o estudo realizado com um único tipo de sujeito (empresa, cidade, evento, pessoa) e tem como uma positiva característica a possibilidade de prover uma análise mais profunda, e sua escolha deve estar motivada em densa justificativa.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é utilizado para a pesquisa de fenômenos que possuam complexidade, ou seja, possibilita que os investigadores obtenham a perspectiva real e “holística” sobre sujeitos que lhe interessem para a pesquisa, assim como grupo de trabalhadores, de alunos, professores, vizinhança.

O que é o Estudo de Caso? É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. Por exemplo, o exame das condições de vida (nível sócio-econômico, escolaridade dos pais, profissão destes, tempo que os progenitores dedicam diariamente ao filho, orientando-o nos estudos, tipo de alimentação do aluno, prática de esportes, sono, perspectivas do estudante e dos pais em relação ao futuro da criança, a opinião dos professores, dos colegas etc.) que rodeiam um aluno que repetiu a primeira série do 2.º grau, de uma escola pública. No estudo de uma turma de 8.ª série de uma escola particular, de uma comunidade de pescadores, de uma escola de uma vila popular etc. é fácil compreender que a análise do ambiente, negativo ou positivo, que circunda uma pessoa, é muito mais simples que a interpretação dos problemas que apresenta uma comunidade agrícola que pretende organizar uma cooperativa de produção e consumo (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

A captação dos dados foi realizada por meio da Entrevista. Entendemos que essa maneira de conduzir o recebimento de informações nos ajudou a manejar o objeto de estudo. Conforme Apolinário (2011), a entrevista é um modo de coleta de dados que se dá pela encontro entre entrevistador ou entrevistado, de modo físico ou a distância. O procedimento é constituído pelo entrevistado e o entrevistador; pode se realizar de forma presencial ou a

distância – por exemplo, por telefone. A entrevista, segundo o autor, pode ser estruturada, não estruturada ou semiestruturada.

Para nossa entrevista, optamos pelo modelo semiestruturado, que tem como característica a junção de elementos não estruturados e estruturados, ou seja, preveem-se e estabelecem-se perguntas em roteiro para serem realizadas ao entrevistado. Todavia, há, nesse modelo, o “espaço para a discussão livre e informal de determinado tema do interesse do pesquisador” (APOLINÁRIO, 2011, p.58).

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 145).

Segundo Triviños (1987), as perguntas agrupadas no roteiro são definidas pela teoria na qual a pesquisa está amparada e pelas prévias informações que obteve da circunstância a ser estudadas, assim como as pessoas a serem entrevistadas.

Não devemos esquecer que, se a entrevista tiver sido gravada, deve ser imediatamente transcrita e analisada detidamente pelo pesquisador ou equipe de investigadores, antes de realizar outra entrevista com o mesmo sujeito ou outras pessoas. Se o encontro não tiver sido gravado, a responsabilidade do investigador é ainda maior, porque os elementos de que se dispõe para realizar a análise, possivelmente fragmentados, exigem maior atenção. A entrevista deve ser escrita pelo investigador para, em seguida, estudá-la detidamente (TRIVIÑOS, 1987, p.147).

A prefeitura de João Pessoa encontra-se hoje com 102 unidades educacionais que atendem às creches até o Ensino Fundamental II. Porém, reconhecemos a difícil tarefa de obter a confiança de professoras com narrativas sobre assédio. Dessa forma, ao pensarmos, inicialmente, pela aplicação de questionários, substituímos pela realização das entrevistas, pois acreditamos que os casos obtidos por esse meio relatam com mais propriedade a destreza e a artimanha das práticas de poder dentro dos espaços de trabalho das docentes.

A aceitação para a realização das entrevistas, por hora, foi espontânea, mas também, em outros momentos, algumas docentes se ampararam de perguntas ligadas ao zelo e ao cuidado, devido ao “perigo” sentido por algumas delas.

Para Martins (2008), a entrevista confere distintos olhares sobre os fenômenos e sendo observados pelo contato com o entrevistado. Entender o fenômeno do assédio entre as docentes que atuam na esfera pública nos levará a perceber, por exemplo, como as professoras

dão significado a sua carreira, à sua forma de entender seus direitos enquanto mulheres e à forma como sua vida é atingida por essas práticas.

Ancorando nosso pensamento em Gil (2008), a entrevista é a técnica de excelência, um meio de interação social entre as pessoas envolvidas: o entrevistador e o indivíduo a ser entrevistado. É nesse momento em que entendo que, além de contribuir para a pesquisa, os fatos a serem narrados trazem crescimento para quem os escuta, apura e sobre eles pondera. As realidades não vivenciadas e relatadas a mim, enquanto pesquisadora, serão referências para futuras perspectivas no meu caminho profissional.

Lakatos e Marconi (2011) trazem outra importante contribuição sobre a realização da entrevista como técnica na prática investigativa. Para elas, a entrevista oferece flexibilidade e abertura. Como demonstrado na sessão de anexos, o questionário é semiestruturado. A escolha pelo modelo se dá pela orientação inicial sobre as perguntas direcionadas às entrevistadas, porém sua contribuição se acrescenta na flexibilidade que promove, pois dispõe que, na entrevista, as falas sejam livres e promovam, assim, a confiança necessária para a obtenção do que é inesperado, ou seja, fatos que facilmente seriam administrados pelo silenciamento são despertados e expressos por meio da troca realizada na entrevista entre o ouvir e o falar.

A análise das entrevistas ocorreu por intermédio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir da perspectiva da unidade temática.

De acordo com Martins (2008), a Análise de Conteúdo é uma forma sistematizada e objetiva de verificar a comunicação, buscando-se, por meio dela, o tratamento das informações para que se conclua a análise com confiabilidade.

Concordamos com Ludke (2018) quando reflete sobre o encontro do pesquisador com os dados. Para ele, ao profissional, os fatos não se expressam facilmente. Em contrapartida, este não encontra objeto de estudo desprovido de seus *princípios e valores*.

Enquanto pesquisadora em Educação, frisamos que a pesquisa realizada na Educação Básica Pública é também um ato de resistência, diante da luta degradante que, atualmente, ocorre contra a ciência, em pleno governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, além de seus ataques contínuos contra a educação.

A escolha do objeto a ser estudado não foi definido por uma questão de *sorte*. Em conformidade com Goldemberg (2011), a definição do objeto ocorre em relação ao nível de representatividade que o caso escolhido oferta. A experiência e a sensibilidade do pesquisador estabelecerão o que pesquisar.

Novamente, a partir de Ludke (2018), entendemos que é o pesquisador, o condutor ativo inteligente sobre o conhecimento já celebrado na área e as novas evidências que surgirão com análise. Para o autor o pesquisador traz, para esse processo, comprometimento com as suas definições políticas. Concordamos com ele sobre este posicionamento ao colocarmos-nos enquanto pesquisadores que ajudem na promoção de uma Educação democrática de fato, em que o direito de todos envolvidos sejam respeitados. Compreende-se que o caminho político do atual Governo Executivo Federal não seguia pelo viés democrático.

São os objetivos e fins da pesquisa que determinam quais e que tipos de informações documentais convém reunir. Sem esta delimitação prévia, o pesquisador pode se perder em exaustivos esforços, recolher um volume excessivo de informações e permanecer incapaz de extrair os dados de que precisa. A delimitação é o critério fundamental para um levantamento consistente dos documentos relevantes e para a seleção das informações fontes disponíveis. Poupa buscas desnecessárias e tempo de trabalho, restringe o volume de dados e mantém o pesquisador no fio condutor da sua pesquisa (CHIZZOTTI, 2018).

O entendimento da importância dessa pesquisa está na viabilidade de compreender a complexidade da realidade enfrentada pelas professoras em seu ambiente de trabalho e de como essas profissionais vêm se construindo e reinventando-se em sua caminhada enquanto docentes da esfera pública.

2 CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL NO BRASIL: EM BREVES PASSOS, AS MARCAS DEIXADAS PELA HISTÓRIA

Para entendermos o contexto político educacional brasileiro, concordamos com o pensamento de Freire (2014) ao apresentar o seu contexto de uma sociedade colonial como fechada, possuidora de heranças escravocratas, sem povo, reflexa e antidemocrática. Definia-a como uma sociedade cambiante e dramaticamente contraditória. O ponto de partida da sociedade brasileira foi justamente esse tipo descrito, uma sociedade fechada, movida por decisões vindas do exterior.

Para o autor, a sociedade brasileira é uma sociedade em trânsito. Seu ponto de partida foi essa sociedade *fechada*, estando fora dela seu centro decisório, por meio de um mercado externo e apenas exportada a matéria-prima. Uma sociedade alienada, uma sociedade objeto, sem povo. Possuidora de alto índice de analfabetismo, liderada por uma elite que liderava os caminhos da sociedade.

Escrever sobre a Educação no Brasil é, prioritariamente, debater sobre um direito elencado na Constituição Cidadã de 1988. Historicamente construída, entendemos tal qual Saviani (1989) afirma que a Democracia é uma conquista.

Os anos de 1980 foram caracterizados pelo êxito da ideologia neoliberal. De acordo com o pensamento de Monteiro (2015), o Neoliberalismo é o pensamento ideológico do mundo livre, que defende liberalização da economia, ou seja, liberdade a mercados e capitais. É uma ideologia que atende aos interesses do capitalismo mundial, prejudicando os trabalhadores, a soberania nacional e o meio ambiente. É uma tirania do lucro, comandada pelo poder econômico e militar dos Estados Unidos, que acontece por meio do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e de multinacionais. Essa ideologia possui um mercado sem fronteira, não tem princípios. Subjuga e enfraquece os Estados e instrumentaliza os povos, os quais são reduzidos a consumidores e mão de obra, ignorando as necessidades fundamentais da grande maioria da humanidade. A sua eficácia está na destruição da natureza e seres humanos, e a privatização é um dos seus mandamentos.

Para Freire (1997), o discurso neoliberal é fatalista e reacionário. É necessário revelar a ideologia que possui o discurso neoliberal, chamado de modernizante, que nos tenta aliciar sobre a fatalidade da vida, estando o mundo, segundo tal visão, organizado pelos mais capazes, enquanto os incapazes apenas resistem. Segundo a vertente em pauta, a ideia de sonho e utopia só faz atrapalhar o serviço dos que produzem.

Concordamos com o pensamento de Romão (2015) ao expressar que Paulo Freire muito criticou o fatalismo apresentado pelas ideias neoliberais, pois há uma espécie da “naturalização terminal” da sociedade neocapitalista, no sentido de que elas não terão substitutas, e, por isso, as classes menos favorecidas terão que se conformar com suas imposições do neoliberalismo, o que ultrapassava o discurso, sendo obviamente uma ideologia. É um *ethos* (visão de mundo) atual das classes dominantes, representando o capitalismo organizado, o qual se apoia na construção de um mundo sublime para uma minoria, tendo em base a discriminação e a exclusão da maioria da sociedade.

O período de 1980 ficou conhecido como “o fim da história”, quando houve acentuada mudança no cenário político mundial. Tais transformações ecoaram no debate educacional (PEREIRA, 2011).

A necessidade de salientar a década de 1980 é justificada pela elaboração da Constituição Cidadã. Acreditamos que esse momento histórico traz consigo peculiaridades notadamente importantes à verificação da construção das políticas públicas educacionais ocorrentes ao período.

A dimensão Política da Educação envolve a tomada do conhecimento cultural, para que os que são excluídos possam vencer sobre os antagônicos, representados pela elite. Na sociedade capitalista, não há condições para que a prática educativa seja realizada de forma plena, e sim de forma secundária e subordinada. Não há interesse pela “verdade”, no caso, o conhecimento.

Saviani (1989) nos apresenta a ideia de que a Educação e a Política não são idênticas, porém possuem uma relação muito íntima. O citado autor entende que a Educação constitui-se de uma dimensão política, fortalecendo os “não antagônicos” (os que fazem parte de uma mesma classe social) contra os “antagônicos”, ou seja, a elite. No entendimento do mesmo autor, a Educação proporciona o engajamento das classes excluídas em sua luta política, os convence de sua “validade”.

A importância política da Educação está na socialização do conhecimento. É necessário que as camadas populares dominem o conhecimento, pois a apropriação da cultura constitui instrumento necessário para a participação política de massas. A elite se serve do conhecimento para legitimar sua dominação. Continuando o pensamento do autor, é necessário que ocorra a posse do conhecimento, elemento dominado pela elite, sendo a condição de sua liberdade.

Para Freire (2018), a realidade histórica é marcada pela desumanização. A Humanização, vocação dos homens, é negada na injustiça, opressão e violência dos opressores. A ação cultural para a liberdade é o que deve ser, de fato, a ação política junto à classe dos oprimidos.

Historicamente, a década de 1980, palco para várias transformações tecnológicas, apresenta algumas características negativas da classe trabalhadora.

De acordo com Frigotto (2015), a concepção de mercado norteia a promoção das ideias da escola pública. Desse modo, o estudo das políticas públicas educacionais apresenta dois desafios: o primeiro, no campo teórico, no qual se precisa interpretar, para além da aparência, e o que ocorre na área política e na realidade social. À vista disso, o autor defende a urgência para possibilitar o processo de mercantilização da esfera pública, tido para ele como espaço único, ocorrendo nele, mesmo que de forma limitada, a garantia dos direitos universais.

Os direitos conquistados na área de educação são constantemente frutos de uma acirrada luta. A soberania popular, elemento primordial da sociedade democrática, apresenta a síntese de suas demandas sociais. As suas resoluções ou manipulações dependerão da ideologia ou do nível de comprometimento humano e social das pessoas que estão no poder.

Para Pereira (2011), as décadas de 1980 e 1990 já apresentavam uma crise acentuada no magistério brasileiro. Para tal realidade, as medidas tomadas dos governantes mostraram-se como escassas, confusas e pouco eficazes. Houve dificuldades apresentadas pela Educação, como, por exemplo, no tocante à falta de investimentos financeiros face à universalização da educação básica.

Tal realidade ainda é muito presente nos corredores das unidades escolares. Sente-se, enquanto professores, a responsabilização das novidades trazidas pelas reformas, porém, na maioria das vezes, presenciamos a indiferença ou a falta de manejo administrativo face às novas necessidades apresentadas por meio das mudanças.

Baseando-nos no pensamento de Noronha *et al.* (2008), o trabalho docente passou por reformulação e, perante a dinâmica das reformas educacionais da América Latina, ultrapassou a sala de aula, e este profissional se atarefou com atividades diversas, como a gestão escolar, o que envolve elaboração de projetos e avaliação de currículo, entre outras ações. Tal mudança se identificou, e a burocratização hoje que é requerida ao trabalho do professor. A burocratização do trabalho docente atinge boa parte dos seus afazeres (OLIVEIRA, 2003; NORONHA *et al.*, 2008, p. 2).

O Banco Mundial passou a indicar reestruturação de serviços sociais, dando ênfase à Educação, pretendendo aumentar a eficácia e a eficiência dos serviços ofertados. Ao compreender que a pobreza é uma ameaça, o banco concebe a Educação como um bem de consumo, uma mercadoria, e não direito, contrapondo-se aos dispositivos legais brasileiros que se referem a ela como direito, na Constituição de 1988, e como direito subjetivo, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

As medidas definidas pelo Banco Mundial à Educação Básica padronizaram e massificaram alguns processos administrativos, o que provocou uma maior responsabilização de professores e um maior envolvimento com a comunidade. Porém, quanto à profissão docente, houve uma “desprofissionalização” e a perda da identidade profissional (OLIVEIRA, 2004, p. 1132; CAETANO; NEVES, 2009, p. 258).

No processo de mercantilização da Educação, marca presente e mais forte no cotidiano brasileiro e em países ligados a órgãos internacionais, percebe-se o delineamento da condução da Educação Pública por mecanismos exteriores e que não possuem o olhar para a realidade do contexto histórico político social. O Estado é tido como instância importante, porém em funções reduzidas e sem o monopólio do controle das ações. Ele continua a ter um papel fundamental no suprimento e na proteção da saúde, infraestrutura e educação, porém perde a exclusividade, pois suas decisões no tocante à provisão, ao financiamento e à regulação devem nortear-se nas vantagens mercantis. É clara a conveniência ao capital quando se trata da influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, com a ajuda das elites nacionais e dos governos. Dessa forma, a Educação, na perspectiva da “cooperação”, consiste em reiterar para o capital força de trabalho, engendrando sua ideologia (CRUZ, 2003).

A presença de organismos estrangeiros no Brasil está em conformidade com o desmanche de políticas públicas de todos os setores sociais, inclusive, o educacional. Desta maneira, para demonstrar tal realidade, recorreremos à leitura do documento “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, divulgado pelo Banco Mundial em 2017 e que discute sobre os investimentos financeiros realizados pelos poder público em diversos setores, incluindo a área educacional. A sua difusão representa uma das ações dos organismos multilaterais (sectários) estrangeiros.

O referido documento é uma das várias ações de organismos multilaterais estrangeiros que se unem para promover a adequação dos países periféricos ao Capital. Estes organismos trabalham para administrar o nível de pobreza em países e são responsáveis pela orientação destes para a elaboração e a efetivação das políticas públicas para a área da Educação, o que

vem ocorrendo desde os anos 1980. De acordo com Mota (2017), o Banco Mundial enxerga a educação como um meio para gerar força de trabalho e para conter a pobreza e diminuir as desigualdades. Ainda de acordo com a autora, baseando-se no pensamento de Leher (1999), o Banco Mundial age da maneira de um Ministério da Educação sobre os países periféricos que possuem dívidas com as instituições estrangeiras.

As alterações consequentes são resultados de trocas políticas. As vulnerabilidades econômicas dos países periféricos são percebidas pelos países mais ricos, portanto, é o elemento crucial para a intervenção das políticas públicas exibidas como parâmetros modernos e evoluídos. A padronização, norteadas pelo lucro, realizada pelo Capital não considera a diversidade existente entre os países. A análise desse texto produzido pelo Banco Mundial elucida as mudanças que estão sendo propostas desde o Governo Temer e agora, com o Governo do atual Presidente, Jair Messias Bolsonaro. As transformações gestadas pelo ministro da economia Paulo Guedes interferem na educação em nível nacional e local. O que vemos é que, desde o ano de 2017, o Brasil vem passando por um avançado declínio dos direitos conquistados.

Historicamente, a Educação toma para si a adoção de modismos. Isso não acontece apenas com os profissionais do sistema educacional, mas também os que administram. As épocas têm suas próprias linguagens para a educação, estando, geralmente, ligadas a contínuas reformas realizadas por governos vencedores. Terminologias que se transformam em moda e se espalham como discursos vazios de sentido.

O Leopardismo, o efeito Lampedusa, é um conceito político de acordo com o qual em determinados momentos históricos se torna necessário criar uma aparência de mudança revolucionária com a finalidade última de que a base, o núcleo do sistema, permaneça incólume e inalterado. Tudo muda para que tudo continue como está. Surge da obra de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo* [no Brasil, *O leopardo*], publicado postumamente (IMBERNÓN, 2016, p. 13).

O efeito Lampedusa é um dos elementos recorrentes nas políticas educacionais brasileiras. A aparência de mudança é sempre presente no jogo de interesses daqueles que fazem a política pública. A manutenção da ordem é necessária para que tudo continue da forma que está. Portanto, a lógica mercantil na educação, mergulhada em *slogans* de mudança, nada traz de novidade em relação a intencionalidades da prática política. É uma política de exclusão de direitos e tem a aparência de boas ações, por cujo sucesso – ou não – o indivíduo é responsabilizado.

Para Freire (2018), a inserção das classes populares no raciocínio crítico não interessa à elite, aos que detêm o poder. O que lhe interessa é a permanência delas em seu estado de afundamento na realidade opressora. Há uma violência por parte daqueles que detêm o poder, quanto à proibição de os homens a experimentarem o “ser mais”. De acordo com Freire (2018, p. 62), “A violência gera uma nova forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. A violência é inaugurada pelos que tem poder e passa de geração em geração de opressores. E cria uma consciência fortemente possessiva do mundo e dos homens”.

Numa sociedade composta pela divisão em classes, a elite não tem preocupação com o conhecimento, e, diante desta exposição, ficaria clara a dominação entre as classes. Essa é a dimensão política da Educação: o fortalecimento da classe que não detém o poder (SAVIANI, 1989).

A realidade social não existe por acaso. Ela é produto da ação de homens, assim como a sua transformação (FREIRE, 2018).

O século XIX é o século em que surgiram Sistemas Nacionais de Ensino, estruturados pela burguesia. Nesse momento, a Educação passou a ser vista como um Direito de Todos e dever do Estado. Portanto, para que a queda da opressão do Antigo Regime se concretizasse, a ignorância deveria ser encerrada. Esse interesse da burguesia visava trazer cidadania aos súditos. Era a condição para a democracia. A Escola nasce como centro do conhecimento (SAVIANI, 1989).

Aprendemos com Freire (2018) que a elite opressora tira a vida de tudo e de todos. Tendem a inanimá-los. Possuem uma consciência sadista e uma visão necrófila do mundo. Daí:

Que vão se apropriando, cada vez mais da ciência, também como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da ordem opressora, com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos como quase coisas, não têm finalidades. As suas são finalidades que lhes prescrevem o opressor (FREIRE, 2018, p.64-65).

A educação bancária é uma dos instrumentos de opressão. A elite, por meio de tal método, impede a criação dos alunos, estimula a ingenuidade, para que, sem o teor crítico, satisfaça o interesse dos opressores que possuem vontade na transformação do mundo.

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017, p.24).

A cristalização desse direito à Educação Pública é resultado de embates históricos, nos quais a elite se apresenta como a detentora do poder e dos excluídos. É a resposta a uma necessidade política e que se transformou em uma conquista histórica do bem comum (GIMENO SACRISTÁN, 2001). Concordamos com Frigotto (2017) sobre o caráter colonizador e escravocrata dentro do capitalismo mundial. Dessa forma, a sociedade formada foi desigual e muito violenta. Ao contrário de outras burguesias que lutaram para suas nações serem autônomas e independentes, a burguesia, no Brasil, sempre foi “antinação, antipovo e antidireito” universal à escola pública, sujeita aos centros hegemônicos do capital.

A luta política tem como objeto central a controvérsia do que é interesse público e privado e a delimitação de seu espaço. O poder político necessita possuir níveis de interferência devido a questões relacionadas a controle social e a funções da Educação (BIANCHETTI, 2008, p. 12).

Com efeito, os embates e as lutas no processo constituinte colimaram uma Constituição em 1988 que, nos marcos da lei, ampliou os direitos sociais e subjetivos de forma significativa. Entre esses avanços, destacam-se: o direito universal à educação básica, incluindo os ensinos fundamental e médio; o reconhecimento de cidadania aos povos originários com a diversidade de sua cultura, suas línguas e suas crenças; a ampliação dos direitos aos portadores de necessidades especiais etc. (FRIGOTTO, 2017, p. 21).

Tida como um direito de todos, em termos mais gerais, a Educação Formal, alvo desta pesquisa, apresenta-se como um meio necessário para a convivência em sociedade. Dada a sua importância na socialização de conhecimentos, uma de suas tarefas reconhecidas pelo senso comum é o compartilhamento de conhecimentos para os indivíduos. Pois, a partir dela, os indivíduos são socializados e preparados para a análise crítica (ou não pressuposto da Educação Tradicional ou Bancária) do que acontece em sua volta.

A Sociologia da Educação promove a Socialização. Baseamos esse pensamento a partir de Johnson (1997). Referindo-se a Sociedades Industriais, definidas por ele como “sistemas mais complexos”, apresenta-se a necessidade da transmissão dos conhecimentos de maneira sistemática e formal. “No uso Sociológico, o conceito de Educação refere-se a esse treinamento, com vistas de distingui-lo de modo menos formal de socialização” (JOHNSON, 1997, p. 81).

Bianchetti (2008, p. 816) defende que, de forma geral, a Educação possui três funções: Socializar, Qualificar e Subjetivar. Sobre a Qualificação, a autora apresenta que sua função é possibilitar a crianças e a adultos o conhecimento, entendimento e habilidades. Esta incumbência torna necessária a existência da escola pública. Quanto à função da Socialização,

um dos efeitos mais reais da Educação aborda que ela tem a ver com a integração como membro de ordens sociais culturais e políticos. Já a função da Subjetivação volta-se ao sujeito, às formas de ser.

O referido autor continua seu pensamento e apresenta três conceitos sobre a função da educação; Educação com sentido; Educação com conteúdo e a Educação com sentido e conteúdo.

A Educação com sentido contribui para a capacitação do sujeito em entender os processos sociais, assim como a diferenciação de defeitos, virtudes e potencialidades da democracia. A Educação com conteúdo é a que permite que os conhecimentos atuem sobre a sociedade em prol da justiça social. Ainda para o autor, a educação com sentido e conteúdo pode se constituir a um caminho para a ideia de “educação de qualidade” ligada preferencialmente à economia, como forma de atender às demandas da economia capitalista. Para o autor, o foco na mudança social não pode ser medido, pois sua função está na contínua busca de melhoria da sociedade.

Para Saviani (1989), os ideais de manutenção de hegemonia burgueses são identificados pela pedagogia revolucionária, a qual se baseia na igualdade essencial dos homens. A luta ocorre no intuito de que espaços se abram para forças populares, fazendo com que a escola se integre na construção de uma nova sociedade. A desescolarização é alvo daqueles que já possuem a escolarização. A socialização dos conhecimentos é elemento político da educação.

Para Toschi e Oliveira (2012), a Educação é um fenômeno histórico, elaborado pelos homens. O contexto histórico sempre deu o significado às práticas educacionais. As respostas, temporais, deram sentido a questionamentos sobre o caminho e a realização sobre a Educação. Ainda no conceito sobre a Educação, os autores abordam que, por ser uma prática, ela inclui sujeitos na aprendizagem dos métodos, técnicas. Entretanto, pode manifestar-se pela fusão de pontos incompatíveis, como a “opressão e democracia, intolerância e impaciência, conservadorismo e transformação, sem nunca ser neutra.” (TOSCHI; OLIVEIRA, 2012, p. 235). A construção histórica do pensamento sobre a educação já cristalizou métodos e sistemas, todavia, não podemos ser indiferentes ao teor ideológico presente, o qual pretende ser hegemônico no direcionamento das propostas políticas educacionais e do fazer pedagógico. Concordamos com Freire (2015, p. 68) no sentido de que é necessário que a prática não deve ser neutra, deve ser política mediante estes elementos descritos e presentes na educação.

Carneiro (2015, p. 48), dentro do debate sobre o conceito de Educação, defende que se trata mais do que transmissão de conhecimento: “ela é mais que conhecimento, pois há também o empenho dela para a “qualidade política da cidadania”, e o empenho na construção do sujeito histórico crítico e ativamente político. Para o autor A atividade proposta pela educação precisa ser ampliada como um meio “potencializador e emancipador” que “envolve as ações e processos complexos como: desenvolver, qualificar, aprender a prender, aprender a pensar, aprender a intervir e aprender a mudar”.

A relevância do pensamento desses autores se expressa pelo fato de que a Constituição Cidadã de 88 e a Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira e outros textos legais reiteram a construção de cidadãos reflexivos e críticos sobre a sociedade. Um dos espaços onde o indivíduo aprende, constrói e vive a cidadania é a escola.

Cury (2006) nos apresenta dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A socialização primária é um processo formativo mais amplo, ocorrido fora do contexto escolar, por exemplo: na convivência familiar e em Organizações não Governamentais. É no ambiente escolar que a socialização secundária acontece, a escola, portanto, é uma importante agência para a socialização na vida social e a personalidade do educando. Ela transmite conhecimentos e proporciona desenvolvimento cognitivo, assim também como a transmissão dos valores, normas e comportamentos relacionados à vida social.

É importante ressaltar que este trabalho é pautado pelo conceito de educação escolar, que se enquadra no conceito Educação Formal, pois requer, para sua condução, a organização e projeto político.

Para Toschi e Oliveira (2012), a Educação Formal acontece em espaços apropriados e é constituída de objetivos e intenções. Reflete-se nela o posicionamento de lutas ideológicas no sistema educacional. De acordo com Fourez (2008), a Educação Formal é pensada para a aquisição de resultados planejados previamente. A Escola não é neutra nos campos ideológico, cultural e político.

A apresentação de alguns conceitos sobre a Educação e a busca sobre o entendimento do que acontece no espaço escolar nos encaminham para o delineamento da pesquisa. O espaço de trabalho da docência é marcado pela presença de uma diversidade de posicionamentos culturais, políticos e ideológicos. As leis educacionais passaram por mudanças, porém o conflito dos interesses nesses espaços ainda acontece.

A eficácia da função socializadora da Educação pode ser ligada ao desenvolvimento econômico. A teoria do Capital Humano pode expressar o entendimento de que a educação

serve à cartilha mercantil. De forma geral, a teoria defende que a Educação é um autoinvestimento, visando à melhoria em rendas e condições de vida (BIANCHETTI, 2008, p. 8).

Trata-se de uma teoria norte-americana, concebida na década de 1950, por Theodore Schultz, com o propósito de descobrir o motivo da diferença entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. A Educação foi a resposta para esta investigação, e observou-se que a moralidade individual e o desenvolvimento dos países tiveram naquela o elemento determinante (CRUZ, 2003 *apud* FRIGOTTO, 1996b, p. 41). É o discurso neoliberal que reestrutura as concepções economicistas da teoria do Capital Humano, expondo a dependência existente entre o desenvolvimento econômico e social e a Educação.

A base empírica de Schultz no desenvolvimento do que foi denominada de “teoria” do capital humano foi a observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Como positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona este indicador e fica apenas com a educação. Ao final do seu experimento, na comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a escolaridade, Schultz encontra uma correlação altíssima entre ambas. Daí conclui, sem levar em conta o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, que o investimento em educação é algo tão ou mais rentável que os demais investimentos (FRIGOTTO, 2015, p. 2016).

Na década de 1990, período no qual a Lei de Diretrizes e Bases foi criada, observou-se o conteúdo neoliberal nas políticas econômicas e sociais da América Latina.

Observando os anos que se passaram desde a década de 1980, Frigotto (2015) aborda que, devido à crise do capital, há cada vez mais opacidade, violência e regressão nas relações sociais capitalistas. Retomando o pensamento de Mészáros (2000), o autor aborda que a crise enfrentada é “Universal, Global e Irreversível, podendo assumir um caráter explosivo” (p. 215). De forma a elucidar as expressões, aponta que a universalidade da crise se dá pela abrangência, pois atinge a economia, vida, educação, trabalho, política, cultura, ética. É Global porque atinge todo o planeta com maior ou menor força. Dessa forma, como consequências, surgem novas noções ideológicas que modernizam e acentuam o “fetiche da noção de capital humano”.

E a forma como será organizada essa função da Qualificação da Educação norteia também as agendas sobre a condução das políticas educacionais proporcionadas. Em uma sociedade demarcada por diferenças sociais gritantes, entende-se que o caminho construído até então para o direito do povo brasileiro não pode ser esquecido enquanto campo de infindáveis disputas no tocante à defesa e ao aprimoramento do que já está garantido em Lei.

Dessa forma, entendemos, com Mattos (2017), que o conhecimento tem sentido político, pois é força material para os dominados na luta social.

A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

A ordem social é mantida ou transformada por meio do coletivo social influenciado pelo discurso político mediante a exibição de seus planos, para que some mais adeptos ou paralise opiniões contrárias. Essa ação pode ocultar as intenções reais, podendo ser descrita como um discurso ideológico.

Dessa forma, a política educativa não é uma sequência de ações e decisões desligadas. Elas são amparadas a algum programa político, o qual relaciona-se com ideologias concretas (BIANCHETTI, 2008). Para Matos (2017), a Educação será sempre norteadada por algum viés filosófico, por uma visão de mundo, mesmo que não sejam externados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou mesmo diante da inconsciência dos sujeitos envolvidos. Um dos males que a busca pela melhoria da educação pública enfrenta é que grande parte dos envolvidos (pais e até mesmo os profissionais) não atenta para as intenções ideológicas por parte dos governantes. Pela falta de conhecimento de seus direitos e pela falta do entendimento da dinâmica política nacional, acredita-se que o que se faz é “bondade”, ou aquilo que ainda não foi concretizado é relegado aos fatalismos e determine e determinismos históricos (Mattos *et al.*, 2017, p. 82).

A proposta para esta pesquisa também abrange o espaço escolar, o ambiente por excelência da atuação dos docentes. Munido de diversidade, observa-se que a escola é dinâmica e viva. A todo momento, apresenta situações que mobilizam todos que a compõem. Concordamos com Dominique Julia (2001) quanto à análise do destino das Políticas Educacionais. É necessário dar atenção às práticas educativas, ou seja, analisar a “caixa preta da escola”.

Um dos desdobramentos desta pesquisa proposta resultará certamente na análise de como a profissão docente tem sido efetivada pelas mulheres nesses espaços face às violências enfrentadas. É necessário que ocorra observação quanto aos ganhos legais sobre esta profissão exercida pelas mulheres. Em qual nível a lei está sendo observada no espaço de trabalho das docentes, neste caso específico, a escola pública? A docência exercida pelas mulheres recebe

a mesma observação do amparo legal em seu espaço de trabalho? A prática educacional democrática precisa de atenção *in loco*.

Para analisar o espaço da escola, destacaremos o pensamento de Julia (2001) sobre a cultura escolar, que, para o autor, é um objeto histórico, consistindo em um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conjunto de práticas variáveis de acordo com as finalidades, por exemplo: sociopolíticas, religiosas ou apenas para a socialização.

Carvalho (2016) afirma que a prática escolar é constituída historicamente a partir de circunstâncias marcadas por luta política, cultura escolar, interesses e trajetórias dos educadores, porém ela também sofre interferência quando há maior controle do poder do capital, mercantilização do espaço escolar ou por práticas que reflitam o controle.

As mudanças propostas sobre as leis que dirigem a educação no Brasil precisam ser analisadas a partir do ambiente escolar.

Nesse sentido entendemos que o processo de efetivação das reformas *somente ocorrerá se for assumido por aqueles que fazem a escola no seu cotidiano*. Esta concepção, a nosso ver, justifica a necessidade de realização de pesquisas com o intuito de verificar a concretização, ou não, das reformas educacionais no espaço escolar. Tal itinerário nos obriga a pensar em pesquisas que não se caracterizam por grandes levantamentos de dados. Assim, entendemos que se impõe a necessidade de centrarmos os estudos em uma pequena quantidade de unidades escolares (CARVALHO, 2016, p. 199).

De acordo com Paro (2014), o homem é um ser histórico, ou seja, é social e político. E, sendo político, não pode ser analisado de forma isolada, pois sua existência envolve convivência com grupos e pessoas. Esta convivência pode ser pela dominação ou pelo diálogo, por meio do qual se gera a democracia. O poder está em toda parte, inclusive na escola. Sua forma pode ser encontrada no estado atual (poder exercido) ou no estado em potencial (simples possibilidade do exercício desse poder). Este último não pode ser negligenciado, pois se deve considerar, na influência da ideologia, a representação do poder e sua formalização em lei e as regras que são geradas pelo sistema de ensino.

De acordo com Severino (2014), as várias ingerências na Lei de Diretrizes e Bases têm o objetivo de implantar ações políticas na educação, para que questões ambíguas sejam elucidadas e para que as demandas sugeridas por grupos da esfera educacional sejam atendidas. O texto legal também incorporou categorias que ainda não tinham sido inclusas. Dessa forma, observa-se que recebeu maiores detalhamentos e especificações.

As mudanças propostas nem sempre são espelhadas nas demandas dos movimentos sociais ou pela realidade que acontece distante das salas de discussão e definições das ações

políticas. Muito do que se vê é a disputa de poder que tenta ganhar hegemonia no tratamento das questões educacionais.

Ainda de acordo com Severino (2014), as políticas educacionais são norteadas pelo neoliberalismo, ligadas à concepção tecnicista de formação do indivíduo. Ou seja, a preparação para o mercado de trabalho é o ideal desse modelo político-econômico. O Estado brasileiro não tem garantido os direitos coletivos dos grupos das minorias, portanto, a estruturação do modelo de educação emancipadora associada à cidadania não se sustenta por meio da luta dos movimentos sociais.

O Estado é instrumentalizado pelos mais poderosos, e isso é o grande elemento de luta para os setores mais progressistas que atuam no intuito de que a sociedade adquira a consciência de seu nível de alienação acerca dessa realidade. Os privilegiados têm no Estado um instrumento de força e são representados por ele. Cabe, portanto, observar que o Estado Brasileiro (instituição privada financiada pela sociedade brasileira) é um Estado de Fato, e não um Estado de Direito, pois as decisões são baseadas na dominação e na força.

Ainda seguindo as análises do autor, a construção das Leis de Diretrizes e Bases também é utilizada para proteger os direitos dos indivíduos que de pouco precisam. A ideologia transforma a legislação em “estratagema ideológico”. No Brasil, há uma luta ideológica, travada entre os grupos que são diferentes e não têm condições reais de igualdade.

As demandas educacionais do povo carente geralmente estão em mãos de pessoas que, muitas vezes, encontram-se distantes da realidade educacional. As políticas educacionais, interferem em projetos de vida de milhares de indivíduos que estão sob as asas das decisões que são tomadas com base em intenções desligadas das reais demandas da população.

3 A DOCÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE TEÓRICOS

A profissão docente requer competências que são, muitas vezes, desenvolvidas por meio da prática. A teoria não garante sucesso total do trabalho docente. Porém, a aproximação com o debate teórico promove ao professor a abertura e o entendimento do que acontece na esfera legal e nas disputas ideológicas.

Este trabalho reafirma a necessidade da pesquisa como competência a ser cultivada na vida dos professores, provocando transformações sobre a própria profissão e concedendo possibilidades de mudança em sua carreira.

Concordamos com Demo (1996), quando afirma que a pesquisa “produz conhecimento e forma melhor”. O primeiro é instrumental e atinge a qualidade formal do aluno, enquanto o segundo aposta na qualidade política. Em resumo: “educar pela pesquisa”.

E foi nessa relação e atuação professor e pesquisador que o olhar sobre o tema proposto surgiu. Uma inquietação sobre um cotidiano educacional marcado por belezas, mas também marcado pela presença do poder entre relações em espaços educacionais.

O professor carrega consigo uma visão de mundo construída ao longo de sua carreira. Acredito que tudo que foi experimentado até aqui tem o peso da aproximação com a pesquisa pretendida. Concordamos com Goldenberg (2011, p. 18) no sentido de que “a socialização do pesquisador exige um exercício permanente de crítica e autocrítica”.

Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE, 2018, p. 3).

É o pensamento democrático que orienta análise dessa pesquisa sobre educação. Não é um caminho fácil, pois requer a desconstrução constante de elementos culturais de violência e dominação arraigadas em espaços que consideramos democráticos. Ser uma professora e pesquisadora de um determinado tempo histórico me obriga a compreender os processos históricos que se desenvolveram ao longo do tempo.

Para Becker (2007), o pesquisador não conhece de imediato o contexto que pretende estudar. É raro participante na esfera estudada e não possui contato estreito com as ações e experiências das pessoas envolvidas. Possui um limitado conhecimento porque o olhar do pesquisador vai além.

É importante destacar esse pensamento de Becker (2007) e relacionar com o momento da produção do professor-pesquisador, característica na qual eu me enquadro. O professor, em seu cotidiano, possui familiaridade com o ambiente educacional a ser estudado, caso seja esta a sua escolha. Porém, será a sua postura enquanto pesquisador que o fará desvendar, junto à teoria, elementos que são de profunda importância para análise do objeto a ser estudado.

Quase por definição, o pesquisador não tem um conhecimento de primeira mão da esfera da vida social que se propõe a estudar. Raramente é um participante nessa esfera e em geral não está em contato estreito com as ações e experiências das pessoas nela envolvidas. Sua posição é quase sempre a de um intruso; como tal, ele está evidentemente limitado no conhecimento simples do que se passa na esfera da vida em questão. O sociólogo que se propõe a estudar crime, ou agitação estudantil na América Latina, ou elites políticas na África, e o psicólogo que se compromete a estudar o uso de drogas por adolescentes, ou aspirações entre escolares negros, ou julgamentos sociais entre delinquentes são exemplos dessa ausência quase inevitável de conhecimento íntimo da área da vida sob consideração (BECKER, 2007, p. 18).

Estudar ambientes e contextos desconhecidos requisita posturas e olhares alinhados com o propósito de pesquisa estabelecido. Porém, não significa dizer que tal contexto dado traz maiores dificuldades ao pesquisador, comparado ao contexto denominado familiar. De acordo com Gilberto Velho (2004), não é possível se pensar na palavra comodidade em pesquisas realizadas e espaços conhecidos, “familiares”. Pois, mesmo diante da familiaridade encontrada, o pesquisador precisa realizar o exercício do estranhamento, o distanciamento necessário para que se possa captar o que, muitas vezes, não é percebido no papel de “nativo”.

Além disso, acredito que o contexto cultural nordestino, ainda demarcado pelo Patriarcado, é um ponto de referência na interiorização e permanências de comportamentos nas práticas laborativas, apesar de serem regidas por ética docente, ou pelas leis que estabelecem normas e juízo, para que as competências empregatícias sejam realizadas com serenidade, equilíbrio e, acima de tudo, escapando (se for possível) à precarização do trabalho, componente de debate tão importante nos dias atuais na prática docente.

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDKE, 2018, p. 3).

Atualmente demarcada por um colapso e quebra de direitos conquistados até então, de uma maneira muito comprometedora, tem provocado o esquecimento, o tardamento e a morosidade intencionais do atendimento de novos de problemas que surgem e se estendem no âmbito laboral da atividade educacional. Haja vista que, por meio dessas lacunas, encontram formas de se cimentarem, promovendo o travamento de práticas anticidadãs, antilegais, antiéticas e, novamente destacando, no espaço Educacional onde o outro, independente do título e cargo, nunca deixa de ser cidadão.

Esse campo vem sendo pressionado por imperativos de ordem científica e de ordem profissional, como também de ordem política, administrativa e econômica, imperativos às vezes complementares, mas, muitas vezes, contraditórios. As tensões criadas por essas pressões nem sempre são decodificadas e analisadas mais a fundo. Estudos que revelam a diversidade disciplinar no campo da educação nos fazem apontar a multiplicidade de abordagens, mas, também, a especificidade associada ao campo e sua circunscrição no domínio das ciências humanas e sociais (GATTI, 2012, p. 23).

Fazer parte da Educação Pública Nordestina apresenta algumas dificuldades que ainda precisam ser superadas, geralmente provocadas por questões econômicas, políticas e culturais. Além do precário entendimento cultural que foi construído ao longo dos anos sobre Educação, mediante a necessidade de a população ter de recorrer ao mercado de trabalho desde cedo e, com isso, provocar o abandono de seus estudos, por exemplo. Ou, então, pela falta de intencionalidade política em favorecer as demandas educacionais das comunidades carentes. Percebemos, portanto, a existência de elementos culturais fortemente arraigados na sociedade e que trazem a necessidade de maior atenção quanto às práticas educacionais.

Estereótipos podem ser criados para a observação de contextos culturais. Paraibanas, por exemplo, estão familiarizadas com a seguinte frase “Paraíba Masculina, mulher macho, sim, sinhô.” Uma “homenagem” à força e à coragem da mulher. Porém, trazemos a seguinte observação: será que este respeito é culturalmente praticado às docentes da rede pública?

Apesar dessa falta de conhecimento de primeira mão, o pesquisador formará, sem se dar conta, algum tipo de quadro da área da vida que se propõe a estudar. Porá em jogo as crenças e imagens que já possui para formar uma visão mais ou menos inteligível da área da vida. Sob esse aspecto, ele é como todo ser humano. Quer sejamos leigos ou estudiosos, vemos necessariamente qualquer área não conhecida da vida em grupo através de imagens que já possuímos. Podemos não ter nenhum conhecimento de primeira mão da vida entre grupos delinquentes, ou em sindicatos, ou em comitês legislativos, ou num culto religioso, contudo, graças a algumas pistas, formamos prontamente imagens úteis dessa vida. É nesse ponto, como todos sabemos, que imagens estereotipadas entram em cena e assumem o controle. Todos nós, como estudiosos, temos nossa cota de estereótipos, que usamos para ver uma esfera da vida social empírica que não conhecemos (BLUMER *apud* BECKER, 2007, p. 19).

A educação pública básica por si só traz muitos estímulos estereótipos, como, por exemplo, “Educação pública tem péssimo ensino!”; “Os professores são acomodados e não dão aula!”; “Antigamente o ensino da escola pública era melhor!”.

Enquanto pesquisadora, carreguei por muito tempo algumas dessas impressões geradas pela internalização da fala social coletiva. A minha cota de estereótipos ainda é desconstruída todos os dias. Enquanto Docente da Educação de Jovens e Adultos da escola básica pública, percebo que inquietações constantes são geradas, pois a desconstrução dos estigmas surge a todo momento. Enquanto professora do sistema público, percebo que a impressão estereotipada nada tem a ver com minha dinâmica de trabalho, tal como também com a função das outras docentes, minhas companheiras de trabalho.

O contato com os alunos e a imersão no setor público com suas dificuldades e carências nos transformam a ponto de obtermos novas posturas pessoais e profissionais. A desconstrução atinge as docentes. O cotidiano, em algumas circunstâncias, impede a real percepção dos pequenos focos da violência de gênero encontrada nos corredores da escola. Desde brincadeiras leves até a imposição do poder contra elas que reforçam a violência de gênero e descaracteriza as competências destas mulheres, conquistadas por meio de sua formação Acadêmica.

Ainda existem muitos caminhos a percorrer no tocante à conquista do mercado trabalho pelas mulheres. A partir das nossas primeiras observações, o primeiro questionamento trata da “pós-conquista” do mercado trabalho é: como as Docentes percorrem em suas carreiras? Como elas como ainda são vistas pelos pares? Possuem elas, na visão reduzida daqueles que são seus chefes imediatos, a imagem maternal e/ou marital (no sentido de posse) superior à imagem da sua competência?

Acreditamos que o percurso formativo das docentes não tem inibido a violência de gênero, externada por meio das práticas de assédios contra estas profissionais. E o que se torna ainda mais preocupante é que a lei da defesa à mulher e o aparato legal para a Docência existem e são frutos de apreciação teórica e de debates.

A pesquisa proposta traz a lógica do argumento. Pretendemos escrever o que, de acordo com Demo (2000), é discutível formal e politicamente.

Precisa ser discutível formalmente, porque todo procedimento lógico é circular, não chega ao final, nem começa propriamente, estando sempre repleto de pressupostos pouco lógicos. Precisa ser discutível politicamente, porque conhecimento se faz em sociedade, disputando argumentos com argumentos. Consensos interessantes são os relativos, perecíveis, sempre reversíveis, para recomeçar e nunca acabar. Consensos

seguros são sobretudo burros, porque só podem ser alcançados colocando entre parêntesis a divergência intrínseca (DEMO, 2008, p. 14).

Entendemos que o tema proposto é possível de apreciação política. Primeiro porque a Docência, ao longo da história, foi reformulada por propostas políticas, que refletiram um pensamento ideológico sobre a profissão de acordo com o contexto histórico. O tema também é claramente discutível, alvo de maior intenção desta pesquisa. O olhar sobre a mulher na sociedade brasileira tem proporcionado a conquista de espaços e o tratamento de questões sociais a elas pertinentes.

As contradições sócio-culturais e econômicas imbricam-se com as contradições e rupturas nas formas de conhecer, trazendo mudanças nos modos de investigar, induzidas pelas circunstâncias de ambiguidade, indeterminação, instabilidade, descontinuidade, multiplicidade de determinações, complexidade, interdisciplinaridade e de pluralismo teórico. Assim como emerge, no conjunto das discussões sobre as sociedades humanas, com o intercâmbio que vem se processando entre todos os povos do mundo, a questão da diversidade de costumes, religião, gosto musical, ritos, e, mesmo dentro de nações, nas quais a circulação das pessoas se intensifica entre diversas localidades, emergem na pesquisa educacional e em seus conhecimentos os fatores decorrentes desse contexto (GATTI, 2005, p. 5).

Faz-se necessário destacar, neste momento, que a proposta desta Tese também trata da diversidade. Em um ano em que se comemoram os 14 anos da Lei Maria da Penha, abordamos as diferentes violências ainda existentes contra as mulheres e confirmamos que o simples fato de ser mulher no Brasil e no Nordeste já nos onera diante da sociedade patriarcal. O gênero feminino ainda continua sendo invisibilizado em detrimento do poder existente na cultura Patriarcal ainda predominante.

Destacamos, de maneira convicta, que não são apenas as competências docentes que compõem espaço educacional. Há outros elementos que são reprodução da sociedade e que cercam e se fazem presentes no meio educacional.

Desta forma, firmo-me em declarar que foi o encontro com a pesquisa e com o contexto escolar, mais precisamente a sala de aula, que forjou o olhar exposto para esta investigação. Defino que a experiência em campo educacional na educação básica da rede pública é o meu maior epicentro de descobertas em um âmbito pedagógico. Porém, a sua dinâmica também promove a percepção de práticas, que, presentes na sociedade, por força cultural, sobrepõem-se às garantias legais. E, para a inquietação dos que lutam por uma escola democrática, tais fatos percebidos nos dão a certeza de que precisamos avançar na composição legal da Educação.

Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos. Evidencia-se hoje na vida social, no trabalho, nas relações interpessoais, como apropriar-se de conhecimentos se torna cada vez mais necessário, uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais. Ele se mostra como princípio diferenciador de pessoas e grupos humanos e, se queremos uma sociedade justa, precisamos de uma escola justa. Uma escola que propicie a todos saber tratar, interpretar e formar juízos independentes sobre conhecimentos e informações (GATTI, 2013, p. 53).

Os encontros com situações de violência contra as professoras em espaços educacionais geraram a seguintes questões: tais fatos são pontuais, acontecem em um em um único contexto escolar, ou há práticas veladas, reprimidas e latentes, constantes em todos os vários espaços educacionais? A força patriarcal é mais forte que as conquistas legais e o entendimento que circunda uma escola pública e cidadã? Por quais caminhos está sendo construída a escola, onde, por exemplo, diretores escolares usam de sua autoridade no intuito de provocar intimidação a professores? Por quais rotas a Escola (principal meio de atuação de professoras) está caminhando para que práticas de desconstrução da imagem das docentes e o desmerecimento a suas competências docentes estejam sendo efetuados?

Os estudos do cotidiano escolar, sob variadas inspirações, têm tido um papel interessante no campo da pesquisa em Educação. Tenta-se evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, estas construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. Reconhecem-se alternativas de convivência e aprendizagens que constroem professores e alunos e quais brechas são abertas na padronização das rotinas escolares (GATTI, 2005, p. 8).

Investigar o espaço educacional requer comprometimento com o acesso a informações que, muitas vezes, só são conquistadas apenas ao passar do tempo, ou com informações que surgem de forma inesperada.

A escola como hoje é conhecida teve início no século XVI com as escolinhas de caridade e os primeiros colégios. No século XVIII, houve sua consolidação e difusão. Foi por meio da estatização nos séculos XIX e XX que se expandiu. De acordo com Tardiff e Lessard (2014), a escola moderna não é uma buzina ou um laboratório informatizado, e sim fruto de uma atividade coletiva realizada por uma extensa e uma labiríntica evolução social. A escola moderna é muito flexível e adaptável. As mudanças, sendo repentinas ou mais demoradas, são um elemento fundamental presente na escola. Acreditamos que ela apresente um recorte do

cotidiano comportamental, social que acontece fora dos portões escolares, tendo como diferença que a Escola também cumpre com o papel de formação de valores, por exemplo.

De acordo com Farias *et al.* (2009), o projeto escolar, no que se refere à organização, da ação didática dos professores, assumiu diferentes formas durante a história. A cada momento e lugar, apresenta tendências e correntes com abordagem diferente sobre a prática pedagógica, a partir de cada momento e lugar.

Pensamos que, enquanto pesquisadores, não podemos ter um olhar que provoque generalizações ou que despreze a diversidade de situações ocorridas dentro do espaço educacional. Todos os dias e momentos, descobrimos novos perfis, surgem novas situações que requerem sensibilidade por parte do pesquisador.

O olhar homogeneizante era, e é, um determinismo muito presente em pesquisas. Mas, a cotidianeidade bem observada trás surpresas, como se vê em alguns dos relatos de pesquisa: ajustes de metas, fugas do oficialismo, negociação de saberes e acertos de linguagens e modos de expressão, insights, retomadas, conflitos, desânimo e exaltação, transgressões, procuras, experimentação de caminhos de ensino. Questiona-se o “já sei o que vou encontrar lá”, a visão desencantada do tudo ruim, da anulação das pessoas que constroem o dia a dia da educação. Modelos idealizados, de variadas perspectivas, confessos ou não, que balizavam as análises desse cotidiano vêm sendo superados por pesquisadores que se abrem para olhar os fatos, os acontecimentos que criam professores e alunos na aula, eles com os funcionários, diretores, pais, na escola e na comunidade, num lugar, num espaço físico e cultural com suas cores específicas, que não se apagam no confronto com o peso da sociedade maior. Esta está presente, mas, não sufoca totalmente a recriação cotidiana do espaço escolar (GATTI, 2005, p. 9).

A escola não é um bloco de concreto com cores iguais, formatos e pesos iguais. A experiência da pesquisa no contexto escolar deve contar também com a serendipidade, palavra que define as descobertas feitas “por acaso”. Entendendo as surpresas e situações inesperadas que são próprias do ambiente educacional, este trabalho reafirma, em cada página e linha, o que se propõe sobre a pesquisa com humanos e, assim sendo, em educação: é necessário desbravar ainda mais o contexto educacional quando a presença e o olhar inquieto de um pesquisador e a coragem de captar silêncios, negações e tantas outras formas de serendipidades existem. As surpresas podem aparecer na prática da pesquisa.

Enquanto ao nosso olhar relativo às docentes, entendemos que não podemos enxergá-las como elementos padronizados escolares. Cada um tem em si um próprio *ethos*, histórias diferentes quanto ao ser professora.

Pela nossa limitação, estereótipos podem até nos acompanhar nos primeiros encontros com as Professoras, todavia, o próprio percurso teórico da pesquisa irá nos conduzir e a novas descobertas.

O debate proposto nesta pesquisa pretendeu também valorizar o trabalho das Docentes. Trazer para a Academia os olhares necessários para a apreciação do desenvolvimento da carreira docente feminina na área pública. Sabemos que, legalmente e mediante lutas históricas, as mulheres, na área educacional, recebem o mesmo entendimento do texto legal em comparação aos homens no que se refere ao plano de cargos e carreiras. Mas há uma realidade de violência vivenciada em seus espaços de trabalho, mesmo sendo estes mergulhados por ideais progressistas ou Freireanos (sendo Freire um dos autores mais populares e citados nos ambientes educacionais).

Entendemos que as violências sofridas por essas profissionais dentro do seu ambiente de trabalho fazem parte do processo do Patriarcalismo cultural. A sociedade brasileira e nordestina ainda não sabe lidar com o percurso histórico cheio de lutas e conquistas que a mulher fez para ultrapassar o espaço da casa e da rua.

E, realmente, a oposição entre rua e casa é básica, podendo servir como instrumento poderoso na análise do mundo social brasileiro, sobretudo quando se deseja estudar sua ritualização. ***De fato, a categoria rua indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que casa remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares.*** Por outro lado, a rua implica movimento, novidade, ação, ao passo que a casa subentende harmonia e calma (DA MATTA, 1997, p. 90, grifos nossos).

Para Roberto Da Matta (1997), o nosso universo social é hierarquizante. Uma sociedade complexa, marcada pelos ritos. Eles servem para proporcionar a construção do caráter de identidade social. Por meio dele, inserem-se no “coração cultural” os sistemas de valores e a ideologia prevalecente. Dessa forma, o ritual é um instrumento que gera, produz e aperfeiçoa os valores também. Mas o que seria para Da Matta (1997) o mundo do ritual? O autor descreve que *Ritual* é tudo que é relativo ao que ocorre no cotidiano. Dessa forma, tudo que pertence ao mundo pode ser personificado, materializado.

Nesta posição, podemos conceituar o mundo do ritual como totalmente relativo ao que ocorre no cotidiano. Uma ação que no mundo diário é banal e trivial pode adquirir um alto significado (e assim “virar” rito) quando destacada num certo ambiente por meio de uma sequência. *Não é preciso repetir para que se crie o extraordinário. Basta que se coloque um ato numa posição especial.* Um aperto de mão, ato corriqueiro entre nós, torna-se o símbolo da fraternidade universal quando é o ponto final e o ato abrangente, englobador de todo um ciclo de ações altamente consciente, como ocorre por exemplo no encontro de dois chefes de Estado quando um deles visita o outro. É essa posição especial, dentro de uma sequência e num certo foco, que permite especular sobre a profunda verdade do próprio gesto, agora símbolo de algo maior do que o mero encontro de dois homens. Pois, nesse contexto, o aperto de mão nada mais tem de funcional, de ato que reconhece alguém na lógica dos encontros cotidianos, mas passa a ser alusivo da amizade entre povos, da franqueza que deve nortear as relações entre países, da esperança de viver num mundo de paz e concórdia (DA MATTA, 1997, p. 37).

Um dos processos ritualísticos construídos historicamente pela sociedade brasileira contra a mulher é que ela já nasce sendo vista como um ser desprovido de individualidade e de direitos. A castração da individualidade feminina é histórica e intencional. A ela se adaptam, ao longo dos anos, novos formatos, tons e cores para negar sua individualidade e ser de direito.

Ao trabalhar com tema proposto nesta pesquisa, entramos em consonância com o que Freire (2015) afirmou sobre a condição do “*ser mais*” ou “*ser menos*”, mediante a presença ou a ausência da opressão. Em condição do *ser menos*, as individualidades não são respeitadas. O indivíduo, no caso, as mulheres, tornara-se massa amorfa, diante do *ethos* masculino opressor. Elas sofrem a interferência das redes patriarcais existentes em todas as esferas da sociedade, presentes em instituições como igreja ou espaços do campo familiar e do trabalho. O “*ser menos*” é a condição segundo a qual os direitos não são existentes: direito da escolha, a local de fala, da possibilidade de um olhar autônomo e crítico de sua vida e caminho. Sendo a mulher esse ser, nesta condição, ela é a expressão máxima da demarcação entre espaço da casa e da rua. Suas liberdades são intencionalmente limitadas. A rede do Patriarcado ainda conta com empenho de mulheres que sucumbiram ao papel do opressor.

A rede do Patriarcado domina o corpo, sonhos e conquistas femininas. Na intenção de estudar sobre as docentes da área pública, no tocante às violências enfrentadas, destacamos que nossos alvos de pesquisa são mulheres com formações acadêmicas e que decidiram tomar para si a conquista do mundo do trabalho. A violência encontrada em espaços educacionais na esfera pública, a qual reconhece o autor Paulo Freire como patrono da Educação brasileira, é uma das formas de presenciarmos a força da opressão, para que a condição de *ser menos* das mulheres seja proliferada.

Entendemos que a rede do Patriarcado, elemento muito forte na sociedade brasileira, tem sua instituição na formação do Brasil. A prática paternalista, tão importante para sua dominação, tem raízes nas trocas de favores protecionistas existentes entre senhores e colonos. Freire, em seu livro *Educação e Mudança* (2014), nos traz a visão sobre as condições em que o Brasil Colonial operou. Para ele, o protecionismo existente desde a colonização, refletido nas trocas de favores, iniciou-se com a proteção entre os senhores e colonos, diante das condições de moradias. Historicamente, descreve-se que a distância entre as moradias coloniais foi um fator que ofereceu as primeiras condições culturológicas para a dependência e o mandonismo. Além dessas características, a sociedade brasileira é marcada por *mutismo*, não estando presente no povo o debate crítico.

Para Freire (2014), as condições de colonização brasileira não foram favoráveis à experiência democrática em seu nascimento. A colonização brasileira foi baseada no regime de escravidão e, por isso, não se sustentou uma estrutura política democrática e popular com alto senso de participação.

É nesse contexto de acriticidade, dependência ao poder e troca de favores que a nossa realidade de luta pelos direitos de minorias ainda existem. A diversidade de culturas, narrativas foram reduzidas e submetidas à invisibilidade, amordaçadas em nome de uma superioridade cultural que até hoje reluz e reduz categorias à marginalização.

Ainda observamos, baseando nosso entendimento ao pensamento de Freire (2014), e concordamos com ele sobre a prática do ser sectário na sociedade brasileira. Na aplicação da leitura ao que nos propomos estudar, este pode ser uma classe social, um indivíduo, uma instituição. Precisamente aqueles que têm práticas patriarcais apresentam tais características e pretendem, segundo Freire, definindo o Sectário, impor suas vontades. Além do mais, possuir o seu caminho em *meias verdades*. Observamos que, na luta pela defesa de direitos sobre as minorias, entre as quais o gênero feminino se enquadra, há sempre uma justificativa para a explicação ou justificativa para atos que deformem a visão da mulher brasileira enquanto sujeito de direitos. Observamos que, na história, a negação aos direitos femininos sempre foi acompanhada pela ótica religiosa e até científica. Sentenças históricas foram dadas na defesa da exclusão de direitos.

Como caracteriza Freire (1997), a democracia apresenta dificuldades para ser construída, pois só é realizada mediante reflexão e prática. E, dessa forma, como Educadores, não podemos nos desobrigar da responsabilidade no que se refere à democracia brasileira e de como se envolver na procura de seu aprimoramento. Por sermos educadores, somos políticos e, por isso, fazemos política ao fazer educação.

O Brasil possui dívidas históricas com os negros e mulheres e todos aqueles que fazem parte da população que apresenta características diferentes daquelas que se encontram no rol dos opressores. Entendemos que esse esforço é uma análise sobre a atividade humana denominada Integração, sobre os nossos dias atuais, e propomos que este debate seja uma partícipe de ação integradora nos mesmo conceito dado por Freire (2014). Para o autor, a ação da integração é resultado da postura crítica dos homens sobre a realidade. Enquanto o animal se acomoda, o homem tem como luta, por meio do tempo, a superação dos fatores que o acomodam ou ajustam. A sua luta pela integralização é a sua luta pela sua humanização que sofre ameaças constantes pela opressão.

Enquanto pesquisadores da linha de Política Pública Educacional, defendemos a necessidade da presença de mulheres “ser mais” nos espaços de poder de decisão das esferas públicas e vivendo plenamente seus direitos em sociedade.

A pretensão da escrita desta Tese é norteadada pela luta contra “desencantamento de tudo”, o sistema do “é assim mesmo”, dizem os desencantados, desesperançados com o movimento da história da luta contra violência às mulheres. Da mesma forma, escutamos falas desacreditadas com mudanças positivas sobre a profissão docente.

Faz-se importante apontar o reconhecimento de que o espaço educacional, em sua intensa dinâmica, propõe novas percepções e olhares no que se refere à legislação. A mesma, para que possa atender às demandas que surgem em diferentes contextos sociais educacionais, necessita de parceria entre um olhar do professor-pesquisador, pesquisador e legislador. Só assim, o que precisa ser atendido, conforme o requerido pela comunidade escolar, poderá ser visto com o olhar a partir da realidade.

Para Freire (2015), é uma luta ética, aquela em que os docentes lutam em defesa de seus direitos.

A minha resposta à ofensa à Educação é a luta política, consciente e crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la cansado, à procura de melhores duas. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a atendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e tios” (FREIRE, 2015, p. 66).

O desmonte da educação brasileira e a condição de trabalho dos professores vêm com ares de propagandas “grandiosas”, agendas públicas educacionais. As conquistas históricas, quebradas de gota em gota, estão provocando o afastamento da intencionalidade dos jovens para o investimento da carreira docente, e aqueles que já estão deparam-se, muitas vezes, com a visão pessimista diante do quadro notadamente caótico.

Tratamos da docência feminina em esfera pública como uma conquista histórica. Por meio desta Tese de Doutorado, defendemos também que a docência nunca deve ser relegada à atividade, que comumente é atribuída a um *bico*. A excelência para a docência deve ser almejada por todos aqueles que compõem a educação brasileira, ao nos referir sobre excelência formativa, destacando a imprescindível tarefa de buscarmos, enquanto profissionais, o caminho da formação continuada. Além da excelência e zelo pelo ensino e trato com os alunos, podemos escapar à impressão de que não adianta investir na formação continuada.

A atenção aos nossos direitos e deveres e o aprofundamento às leis que regem a docência nos afastam dos espaços reducionistas à docência, como a visão quase parental relegada aos professores, chamados de tios e tias. Concordamos ainda com Freire (2015) quando expressa que a formação permanente ou continuada deve ser pensada como tarefa altamente política. Ainda, de acordo com Freire (2015), é necessária esperança para enfrentar o pessimismo na docência, aquela é necessária à experiência histórica. Lutar contra o forte determinismo nessa sociedade faz parte da luta de todos que compõem a educação.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 2015, p. 65).

Vale destacar que estamos vivenciando um cenário no Brasil onde existe uma maior popularização das leis de proteção às mulheres. O *Ethos* patriarcal paira em espaços escolares. O Nordeste ainda padece de uma forte presença do sistema patriarcal. É inegável a força da cultura neste sentido.

Porém, o que me chama atenção, enquanto professora e pesquisadora, é a forma como se introduz em um contexto gerido por tantos debates legais, como também a forma como o Patriarcado se arraiga e se adapta ao discurso proveniente “das gentes da educação”, ou seja, profissionais que possuem, no mínimo, uma formação superior. Haja vista que este tipo de situação pode inferir outro tipo de questionamento: que tipo de formação educacional dos trabalhadores em educação tem recebido, para que condutas cidadãos não estejam sendo elementos de sua prática entre os pares?

O truque para lidar com a hierarquia da credibilidade é bastante simples: duvide de tudo que lhe for dito por qualquer pessoa que detenha poder. Instituições sempre procuram dar a melhor impressão possível em público. As pessoas que as dirigem, sendo responsáveis por suas atividades e reputações, sempre mentem um pouco, polindo asperezas, escondendo dificuldades, negando a existência de problemas. O que elas dizem pode ser verdade, mas a organização social lhes dá razões para mentir. Um participante bem-socializado da sociedade pode acreditar nelas, mas um cientista social bem-socializado desconfiará do pior e prestará atenção nele (BECKER, 2007, p. 76).

Parafraseando Freire (2015), o espaço educacional é um texto a ser lido, interpretado e escrito. Quais narrativas são silenciadas pelo poder dos opressores? A negação ou omissão das situações-problema, existentes no meio educacional, impedem o avanço da observação e compreensão das violências praticadas contra as docentes.

É muito mais fácil, conveniente, protetor, por parte daqueles que fazem parte do contexto escolar estudado, amenizar e não compartilhar as informações “negativas” que ocorrem dentro do espaço dado. O pesquisador precisa tomar atenção para o tipo de situação. Destaco que, enquanto pesquisadora, para a realização desta pesquisa, haverá, provavelmente, a tentativa de algum tipo de omissão por parte dos entrevistados devido ao medo ou precaução para que não sejam, de forma ou outra, punidos.

Mergulhar no universo educacional pede envolvimento e compromisso do pesquisador. Chizzotti (2018) afirma que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa de cunho qualitativo, devendo compreender o significado social atribuído pelos sujeitos da pesquisa que dão ao mundo e às ações que efetua. Deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações informais em seu contexto.

Apesar de reconhecer que nossa pesquisa não pretende ser do tipo pesquisa-ação, é importante destacar a expectativa sobre a contribuição deste trabalho para futuros debates sobre Educação, mais precisamente no debate acerca da profissão docente e assédio. Compreendemos, portanto, que a socialização da investigação científica não corre de imediato, pois depende de temporalidade histórica e da formação dos quadros componentes dos sistemas de ensino (Gatti, 2005).

Conforme o tempo se passa, os docentes passam a destacar as faltas governamentais sentidas por todos os lados. Na minha carreira, não tem sido diferente. E escolhi como luta a renúncia e a entrega de minha história para contribuir academicamente com o debate educacional proposto. Sabemos e entendemos que o trabalho que será produzido poderá não ser compreendido de imediato por aqueles que pertencem à comunidade educacional. Porém, seguimos na esperança de contribuirmos para que dias melhores sejam nossa realidade.

Concordamos com Ludke (2018, p. 2) quando afirma que a construção da Ciência é um fenômeno social por excelência. Podemos observar e perceber que, durante a história, a visão de mundo de várias sociedades foi atingida pelas novas teorias que transformaram o modo de ser das pessoas.

O modo de ver os professores recebeu, durante a história, a atenção da pesquisa científica como forma de apoio à esfera educacional. A Educação ainda tem muito a mudar

com o apoio da pesquisa, mesmo diante de todas as adversidades políticas encontradas. O que seria da Educação Básica sem as pesquisas realizadas dentro dos espaços acadêmicos? Percebemos que ainda há muito a avançar, e estamos aqui reafirmando que Educação tem tudo a ver com ciência e pesquisa.

Fundamentamos também nosso pensamento com a ideia de Rubem Alves (1984), o qual afirma que todo ato de pesquisa é um ato político. Escrever no Brasil, em um período governado por pessoas que acreditam que a “Terra é plana”, é um tipo de resistência. A promoção de debates sobre educação ressalta a esperança e a expectativa da resolução e da realização do sonho dos mais entusiastas. Escrever sobre educação é dar voz à comunidade escolar da esfera pública e ofertar críticas para os atores da legislação nacional.

É um ato político, pois também reafirma a necessidade da propagação e abertura para que mais professores da rede pública alcancem mais vagas e aprimorem seus olhares sobre o debate educacional.

Investigar o espaço educacional requer comprometimento.

Ainda, para o exercício profissional docente é necessário acreditar no projeto da educação no contexto societário, acreditar na capacidade do aluno em aprender, possuir repertório profissional (nos seus fundamentos e formas de ação) e possuir e valorizar aspectos da cultura geral. Com essas concepções, nos processos formativos de professores para a educação básica, o eixo visado virá a ser a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão (GATTI, 2013, p. 54).

A sociedade precisa do projeto escolar, assim como a escola pública precisa da sociedade, na defesa da sua permanência e melhorias. É necessário burlar os imediatismos, as incoerências e irresponsabilidades políticas por parte dos indivíduos que dependem dessa relação sociedade *versus* escola. A pandemia da COVID-19, período em que se iniciou a escrita da Tese, mostrou-nos a necessidade e a importância social da escola. Perante ela mesma, constatou-se que seu projeto formativo não está esgotado. No campo da “Guerra do Coronavírus”, a escola serviu como apoio aos pais necessitados.

O *Homeschooling*, o “ensino domiciliar”, defendido pelos adeptos do conservadorismo extremista, foi alvo de negativas impressões por parte da sociedade em plena pandemia. O destaque ao movimento se deu como proposta de uma Medida Provisória nº 934, como uma das metas de 100 dias do Governo do presidente Jair Bolsonaro. Mesmo diante da aclamação social, a pandemia nos apresentou uma reviravolta sobre as impressões dos pais e mães acerca da ideia proclamada pelo Governo. Apesar de reconhecermos as

dificuldades enfrentadas pela escola pública e básica, destacamos a sua imprescindível e necessária presença nos dias atuais.

A carreira docente precisa de intenso esforço político, para que seu exercício esteja rodeado de dignidade, respeito e percepção de que os professores são uma categoria profissional, e não um arranjo da atualidade para adestrar alunos ou apenas para transmitir conteúdo. As novas configurações do mundo do trabalho devem levar a comunidade acadêmica, a sociedade e a comunidade escolar a identificar e enfrentar os elementos que estão arranhando e marcando negativamente essa profissão que é tão importante e singular.

Conforme Freire (1997), a Democracia não é um presente, sendo necessário que ocorra a luta por ela. As amarras só serão desfeitas com a organização do povo na mobilização engajada pela consciência crítica. Concordamos com ele ao apreciar as condições sociais no Brasil e empregamos o entendimento para as lacunas existentes nos espaços educativos e que ainda configuram um empecilho para que a condição democrática seja avistada em espaços como da Educação.

Conforme Imbernón (2016), a maneira de se enxergar a docência mudou durante décadas, assim como seus comportamentos e identidades. Para o autor, o magistério reflete os movimentos sociais históricos da sociedade.

Apesar de serem os mesmos elementos que compõem a profissão docente, as prioridades para esta profissão nem sempre foram as mesmas. Estamos vivendo uma quebra da imagem da docência por grupos que não têm aproximação alguma com o ensino e a pesquisa, tampouco com a realidade que vem nos assustando a cada dia.

Na visão de Freire (1997), a luta pelos direitos e a convicção da importância social e política da docência, explica-se no fato de que as condições de pagamentos dos vencimentos aos professores, por exemplo, estão relacionadas à interpretação *colonial* de administração e de como encaminhar os gastos públicos e de nivelá-los e escolhê-los. Nesse sentido, o autor defende que é necessário ousadia, para que se continue a ensinar por um vasto tempo, diante das circunstâncias de desrespeito e de mal pagamento. É necessário ousar para não aceitar a burocratização presenciada a cada dia. Como professoras e educadoras, temos que ter ânimo pela briga justa, limpa, na defesa dos direitos.

A intensa precarização docente tem gerado alto grau de insatisfação nos profissionais. Junto a essa precarização, observamos a aplicação de inúmeras responsabilidades ao professor, como, por exemplo, cuidado com higiene dos alunos, nutrição e saúde, entre outras

situações (BICALHO *et al.*, 2008). As atividades que têm consumido o tempo dos professores, por vezes, são as burocráticas.

Além de termos de dar conta das demandas pertencentes às disciplinas, que extrapolam os muros escolares e atingem os lares dos profissionais da educação, as cobranças sobre o cumprimento dessas atividades são tão iguais às atividades educacionais, e o seu não cumprimento pleno também tem relegado ao professor más impressões acerca de sua competência em sua atuação na educação.

Conforme Freire (1997), precisamos desocultar verdades e ter o direito de decidir e o direito e de lutar pelo direito. Para o autor, a ideologia do poder escurece a realidade e deixa a nossa visão míope, para que não se enxergue a realidade. Ele tem poder de domesticar, deixando-nos duvidosos e neutros.

Concordamos com Rebolo (2012), quando diz que a desistência da docência não se dá apenas pelos baixos salários ou pelas péssimas condições de trabalho. O mal-estar docente é causado por outros fatores. Além do processo de fatores externos, há elementos individuais que induzem ao abandono da profissão docente. O cotidiano escolar pode ser muito cruel às mulheres, ao se apresentar conflituoso e permeado dos perigos psicológicos. O cansaço do dia a dia e a conciliação com sua jornada de trabalho na família e o desrespeito à luta docente pelos legisladores são apenas alguns dos elementos de desânimo e abandono da profissão.

4 “NÃO SEI... SÓ SEI QUE FOI ASSIM.!” – UMA INVENCIONICE CHAMADA NORDESTE

A monocultura, a escravidão, o latifúndio, mas principalmente a monocultura –aqui é que abriram na vida, na paisagem e no caráter das gente as feridas mais fundas. (FREYRE, 1934).

O mundo social é também representação da vontade, e existir socialmente é também ser percebido como distinto. (BOURDIEU, 1989).

Esta sessão da pesquisa destina-se a apresentar, em breves passos, o contexto cultural, social e histórico do Nordeste (popularmente conhecido como a região de um “povo acolhedor”), região que hoje apresenta ao Brasil o vasto e rico espaço de produção artística e econômica.

Na região nordestina, há elementos que se apresentam dentro de uma construção cultural, onde predominam fortes raízes cultivadas ao longo do séculos. Podemos expressar, de imediato, que toda nossa conjuntura cultural apresenta interferências no *ser mulher* e, conseqüentemente, no *ser professora*. Há valores históricos, ainda, muito presentes na vida daqueles que habitam a região, e estes tomaram novas formas e configurações.

Seguimos a percepção de que o debate proposto aqui, por este trabalho, tem o objetivo de contribuir para que a Educação e a Docência feminina, nordestina e paraibana estejam em comum acordo com a democracia e a cidadania.

Não buscamos reforçar estereótipos por meio deste capítulo, todavia, não iremos ignorar o que nos foi repassado ao longo dos anos enquanto traços culturais sobre o Nordeste. Eles tiveram grande importância na construção de nossa forma de ver o mundo, de vermos a nós mesmos. Outro elemento importante que precisamos destacar é que iremos analisar o Nordeste pelo olhar mais geral, cujo recorte se dará do período do Brasil Colônia, contando também com apontamentos sobre o Brasil e peculiaridades políticas exercidas no Nordeste até os anos 60 do século XX. Não existe a pretensão do aprofundamento analítico sobre a região, porém, acreditamos que o aspecto cultural vivenciado pelo nosso povo, além da observação das ações políticas sobre o contexto social e suas implicações aos habitantes ao longo da história, enquadram-se como elementos importantes para a compreensão do ações de dominação, advindas do Patriarcado, um dos motivadores para o Assédio Moral às professoras. Compreendemos que a dinâmica da história humana sofre a confluência de várias forças, assim foi com a criação da região Nordeste. Há importância de resgatar a constituição dos componentes que conhecemos hoje, pois são frutos de uma potente ação criadora dos

homens no mundo, de alguns homens que se utilizaram de seu poder de influência cultural, político e econômico na região.

Assim como encanta a diversidade de belezas, o Nordeste ainda se põe como centro de produção de olhares e de debates mergulhados sob a ótica de diversos aspectos. E, falando “nordestinamente”, “a arenga come solta” sobre fatores políticos, econômicos e tantos outros que integram o dia a dia da região. Vivenciamos novas histórias, pois o sujeito histórico que vive no Nordeste não deixou de ser um ser criador, mas, aqui e acolá, deparamo-nos com elementos que, perceptivelmente, estão, como Gilberto Freyre fala, “*garanhonamente*” presentes e adequados a nossa cultura, promovendo a perpetuação da violência, da corrupção, da marginalização e da exclusão daquilo que nos é diferente, e a profissão docente exercida no Nordeste pelas mulheres é uma dessas possibilidades.

O Nordeste é alvo de representações sociais que perpassam o destrato, a indiferença sobre a condição de ser Docente e Mulher. Ainda hoje, sofremos com o preconceito gerado por teorias popularizadas pelo *Determinismo Geográfico*, o qual defende a ideia de que, devido às condições climáticas apresentadas, o progresso de certas regiões é impossibilitado (Laraia, 2001). Destacamos que nossa pretensão é promover a crítica no cotidiano, de como se desenvolvem práticas na Educação de cunho democrático, seja pela denúncia de práticas que deveriam estar obsoletas ou pela proposta de inovação de práticas, adequadas a todas as garantias legais conquistadas, até então, para a Docência.

A região Nordeste é um lugar de possibilidades, de singulares experiências cidadãos e democráticas. Ele é um contexto que ultrapassa todas as representações e ficções criadas até então, muitas vezes, possuidora de conotações pejorativas. Nós, enquanto Professores e Pesquisadores e promoventes do debate Educacional, não habitamos o lugar do *esquecimento e do pejorativo* e, como sujeitos históricos, pulsamos o desejo de uma história viva, mesmo que diante de lutas. Não somos do Nordeste condenado e condenável.

Conforme a produção Historiográfica, as terras do Nordeste brasileiro foram palco de grandes momentos históricos e trazem consigo os *primórdios da colonização brasileira*. O território que hoje corresponde à Região Nordeste foi a grande receptora dos povos estrangeiros, da invasão de novos costumes, de um novo tipo de doenças aos índios e morte (por intermédio de bactérias e doenças desconhecidas) e de uma nova forma de ver o mundo, haja vista que é a partir desse momento que há o encontro dos mundos culturais diferentes. O Nordeste não nasceu como conhecemos, ele ganhou forma e significado com o passar dos anos.

Caio prado Junior (2004) nos fortalece essa condição sobre a colonização brasileira, quando expressa que foi o momento *de algo novo, no plano das realizações humanas*. Foi no Período Colonial que se *fundou a nacionalidade*, organizando-se um tipo de vida diferente dos nativos e dos portugueses.

Datada do século XII, a vida experimentada aqui nos primeiros dias pelos viajantes enquadrou-se no *quotidianus*, ou seja, aquilo que constituía a *vida de todos os dias*. Era o habitual, o banal. O tempo não era contado pelos sinos das igrejas, a marcação do tempo europeu já não existia, de forma que a feitura de orações e suas repetições contabilizavam o tempo dos estrangeiros. Nos primeiros 200 anos, o europeu mantinha-se vivo por meio de trabalho e aprendizado de novos gestos e comportamentos. Estava desassistido pela Coroa, a qual, ainda com os olhos fitados no comércio oriental, apenas enviava materiais de trabalho, como enxada e machados. Como *“peixes na água”*, os portugueses, hábeis, adaptaram-se à nova realidade. Pelo aprendizado da Língua Geral, tornaram-se eficientes em se informar e negociar com os nativos. Resolveram questões de provisão e sustento mediante o escambo, e a pacificação, tal conforme os índios praticavam, com casamento, passando, assim, a pertencer ao parentesco dos brasis (PRIORE, 2016).

Amparados pelo historiador Pierre Chaunu, Wehling; Wehling (1999) expressam que o contato entre europeus e índios indicou a integração de unidades continentais, por meio de seu *“universos-tempo”*, já vivenciados pelos estrangeiros e nativos. Nela, houve a troca sistemática de ideias, valores, produtos entre as culturas que permaneciam isoladas ou sem nenhuma interação com as outras e em sua forma original. Desse modo, a colonização brasileira é um momento do processo de encontro dos *universos- tempos do homem europeu, africano e indígena* e que trouxe como consequência uma sociedade sincrética e miscigenada.

De acordo com Boris Fausto (2014), a expansão marítima portuguesa, fase histórica que proporcionou o encontro das terras brasileiras pelos lusitanos, *foi fruto de interesse de classes, grupos sociais e instituições portuguesa*. Era um gigante projeto nacional, pois se pôde observar que se tornou possibilidade de um bom comércio para os comerciantes; tornou-se a viabilidade de ser uma nova fonte de receita para uma Coroa empobrecida. Fez-se um bom modo de ocupação dos nobres e, para os membros da Igreja, significou a abertura da cristianização dos povos bárbaros, e, por fim, para o povo, a emigração refletia um novo rumo para a mudança de vida e o escape de uma sociedade opressiva.

Os Nativos, separados em grupos e vivenciando inimizades tribais, tornaram-se elementos poderosos nas mãos de Europeus, que faziam do conflito um meio de facilitar o

avanço da conquista de seus interesses sobre o espaço, lutando também, e principalmente, contra outros invasores, os franceses, os quais não obedeciam aos tratados de partilha que havia pelo mundo, assim como de Tordesilhas, que dividia as terras brasileiras entre a Coroa Espanhola e a Portuguesa. Os piratas franceses seguiam o princípio do *uti possidets*, o qual defendia a posse da terra a quem a *ocupasse factualmente*. Dessa forma, a Coroa, em considerações políticas, decidiu colonizar o território brasileiro. Sua primeira ação foi a extração do pau-brasil, com o apoio do trabalho indígena, pois já conheciam a prática da derrubada de árvores. As Feitorias foram o primeiro modo de tentativa de colonização (FAUSTO, 2014).

Segundo Furtado (2004), foi da exploração agrícola que adveio um dos acontecimentos relevantes para a história americana. O sucesso da empresa açucareira e a sua alta rentabilidade fundamentaram a permanência dos portugueses no Brasil. O foco na atividade açucareira impossibilitou o largo desenvolvimento de atividades secundárias, consideradas antieconômica, como, por exemplo, a produção de alimentos para os escravos. Haja vista, como apresentado por Prado Junior (2004), houve um sentido da evolução brasileira que foi gerido pelo viés exploratório. O povoamento se deu exclusivamente para manter e abastecer feitorias. Portugal, resoluta e por meio de seu “brilhantismo”, agiu de forma pioneira.

Os europeus encontraram aqui mão de obra barata, que foi destruída em suas vidas e cultura, passando a viver e morrer para um fim, um projeto do qual nem imaginavam e que nem a incluía, inclusive, passiva de execução a quem se negasse a obedecer. Como qualquer projeto que toma forma, a utilidade mercantil sobre as terras do Brasil passou a ser *higiénica*, pois os “não seres” passaram a se tornar “seres”, por meio da devida catequização e adormecimento de seus corpos, tornando-se, no mesmo projeto, *fluidos*.

Desde o período da instituição, no Brasil, das Capitânicas Hereditárias, empreendimento custoso sob a ótica financeira e organizacional, Pernambuco, junto à Capitania de São Vicente, já despontava como um potencial espaço econômico, mediante uma prática relacional menos agressiva com os índios conciliada à atividade açucareira (FAUSTO, 2014).

Para Freyre (2014), foram o massapê, o húmus, a argila, localizados desde a Bahia até o Maranhão, que propiciaram a mudança da paisagem do Nordeste. A cultura da cana-de-açúcar encontrou condições favoráveis no solo, na geografia e no clima. Foi a partir desse

grupo que se fundou a civilização portuguesa sedentária na modernidade. Foi no Nordeste em que aconteceu o período inicial da formação da História do Brasil.

A colonização brasileira estava tutelada pelas instituições do Estado e pela Igreja Católica, e esta estava subordinada ao primeiro. O Catolicismo foi definido como religião oficial do Estado. Enquanto o Estado promovia a soberania da autoridade lusitana na colônia, a Igreja propagava as ideias de submissão ao governo (FAUSTO, 2014). Conforme Wehling; Wehling (1999), a integração entre Igreja e Estado é uma característica típica do absolutismo e em Portugal, e o regime de Padroado, pelo qual os sacerdotes que recebiam benefícios da Coroa, era sua exata expressão.

A aproximação de ações entre Igreja e Estado foi destacada por Prado Junior (2004). O autor aborda que a Igreja, no Brasil Colonial, nunca foi independente e autônoma, devido ao sistema de Padroado. As ações referentes à questão eclesiástica estavam sob o domínio total do Rei. A Igreja no Brasil era, portanto, um simples setor da administração da Coroa, tendo como funcionários o clero secular e regular.

Wehling; Wehling (1999) nos explicam que o Poder no período do Brasil Colônia não pode ser confundido como unicamente a ação do Estado, pois diversas fontes de poder já existiam, assim como os seus agentes, aqueles que faziam o poder funcionar, haja vista que a centralização do governo era dificultada pelas distâncias territoriais no que se refere ao espaço de comando político. Sobre o domínio do exercício do poder, entre os estudiosos, não há consenso, pois alguns acreditam que o Estado sempre fora maior que a sociedade, causando a prevalência do Estado sobre a sociedade. Ou seja, o Brasil já possuía Estado *antes da chegada do povo*. Em outras palavras: o que o Brasil passou a ter foi uma extensão do poder político português. Os documentos cedidos, a exemplo dos textos legais e instrumentos de poder público, demonstram a onipresença do Estado. Dessa forma, a colonização foi um mero subproduto de uma ação Estatal já existente. Mas há outra ideia que aponta o latifúndio e a família patriarcal como constituintes do poder local, e este poder foi maior que o Estado, a ponto de fragmentá-lo totalmente. Dessa forma, os autores alertam sobre o perigo das generalizações e apresentam que as duas realidades foram vistas no Brasil, dependendo do tempo e do território a ser identificado. De forma conclusiva, os autores expressam que o Estado Português também refletia no Brasil uma característica da Metrópole, a qual apresentava tensão entre as forças sociais centrífugas e diversas, cujas ações foram facilitadas pelo distanciamento de Portugal e as forças centralizadoras absolutistas.

É nesse sentido que podemos ver, na história da construção do Estado Brasileiro, a presença do poder patriarcal, modelo que imperou na sociedade brasileira e esteve muito presente em terras nordestinas.

Ainda de acordo com Fausto (2014), lembrando o pensamento de Gilberto Freyre, a família Patriarcal era o modelo predominante no Nordeste Colonial entre as elites e era formada por muitos membros e liderados pelo poder masculino. Ela foi imprescindível na relação entre Estado e família. Nas famílias de menos prestígio, assim também como famílias dominantes, eram observadas mulheres que possuíam mais independência, pois não tinham marido nem companheiro.

É colossal a importância da região que agrupava as terras do atual Nordeste para a metrópole portuguesa. Conforme Fausto (2014), a região nordestina, localizada na área litorânea, foi o ponto primário de urbanização e colonização. Para o autor, a fatalidade não é causa motivadora da situação atual, em que a região se encontra, é fruto de um processo histórico. Ainda no século XVIII, a região Nordeste centralizou e proporcionou as práticas econômicas e as ações mais significativas no contexto colonial brasileiro. A produção primordial nordestina concentrava-se na empresa açucareira. Produzia o açúcar barreado, usava o barro para o seu preparo. E, de 1530 a 1540, o açúcar foi estabelecido com fundamentos sólidos.

O engenho, conforme Leonília Amorim (2021), foi chamado por José Américo de Almeida de Bagaceira, e, pelo cronista da época, Antonil, foi chamado de “Fábrica do Açúcar” e representava mais que um local do depósito de bagaço da cana triturada, era um pequeno mundo fechado, ocluso. De acordo com autora, no Período Colonial, o poder era exposto pela posse de “bagaceiras”, áreas produtoras da especiaria mais cara da época, usada como moeda, herança, remédio e dote de casamento que gerava lucro aos produtores e mercadores.

A colônia brasileira estava sob a influência de uma corte que identificava e separava “pessoas” e “não pessoas”, livres e escravos, sejam eles índios ou negros. O princípio básico da exclusão definia categorias. A Instituição da escravidão definiu a forma de todos agirem e pensarem (FAUSTO, 2014). A produção da cana-de-açúcar organizou o cotidiano no Brasil, de forma que degredados que embarcaram nus ao Brasil tenham se tornado Senhores de Engenho (PRIORE, 2016). O século XVIII foi o auge da época colonial no Brasil, e foi com o auge da mineração e da colonização do Sul que a região Nordeste começou a ceder espaço para novas fontes produtoras (WEHLING; WEHLING, 1999).

A monocultura da cana impediu o plantio de novas culturas. Mas o Nordeste experimentou a pecuária. Ao passo que a cana alcançava sua completude na costa pernambucana, ocorria o movimento de interiorização ocorria. O novo tipo de ocupação ocorreu e deu lugar ao surgimento dos sertanejos, os tropeiros, os vaqueiros, chamados de “homens do caminho”. Mudanças econômicas e na vida dos colonos aconteceram por meio da exploração da carne seca, couro e do transporte de mercadoria para o interior. A pecuária tem uma essencial importância para a interiorização da região Nordeste. Foi uma forma de resistência ao homem pobre (PRIORE, 2016).

A ocupação do interior, inicialmente no Nordeste e após, no Sul, deu-se pela atividade criatória de gado, proibida pela Coroa nas áreas litorâneas. Era uma atividade com configurações distintas da atividade açucareira que a impulsionou, e foi a criação de gado o fator predominante no ingresso no interior do Brasil (FURTADO, 2004). A pecuária deu ao homem colonial a ciência do valor econômico das terras que não foram tidas como rentáveis pela mineração e agricultura. Ela possibilitou o investimento por parte daqueles que não tinham condições de se lançar sobre a agricultura ou organizar a exploração dos minérios (PETRONE, 2004).

O surgimento dos núcleos agrícolas e/ou mineradores fomentaram quase de imediato o aparecimento de áreas de criação de gado e abastecimento de carne. O Nordeste se configurou como o território com as maiores áreas de criação e animais. Porém, cabe salientar que a fome era presente nas regiões de povoamento denso, o qual experimentava a insuficiência alimentar (PRADO JÚNIOR, 2004). De forma a complementar, Wehling; Wehling (1999) abordam que a agricultura de subsistência e a de abastecimento caminhavam às margens do setor de exportação e geralmente sofriam com as oscilações.

Inicialmente, a pecuária era uma atividade de poucas dimensões, de poucos gastos. O capital investido retornava quase automaticamente mediante uma baixa aplicação na sua expansão produtiva. Era uma prática econômica de subsistência da população, praticamente a única fonte de alimento e de matéria-prima para áreas de produção do açúcar ou da mineração. Na fase da decadência da economia Nordestina, a pecuária, em sua ação de subsistência, provocou mudanças na estrutura da economia do Nordeste. As duas formas de produção Nordestinas vão se tornar a configuração da economia brasileira no século XX (FURTADO, 2004).

A expressão “Civilização do Couro” foi criada pelo historiador Capistrano de Abreu. Assim nos informa Amorim (2021), o qual aponta que de tal modo definiu a cultura na

sociedade nordestina por ter percebido a grande influência do couro de boi nas portas e janelas, cordas, camas, selas, roupas para acessar matagal, nas áreas do interior. As atividades com o gado no Nordeste começaram a partir de dois territórios que também eram centros de produção da cana-de-açúcar e irradiaram a penetração de gado para outras partes do Nordeste. A partir das capitanias de Pernambuco e Bahia, surgiram duas áreas de penetração: a corrente baiana chamada de “Sertões de Dentro” e os “Sertões de fora”, corrente pernambucana, que resultou na penetração no interior da Paraíba. O vaqueiro, figura presente nesta área regional de penetração do gado, tinha como forma de pagamento, a “quarteação”, recebendo, ao fim dos cinco anos, um quarto das crias. Ainda de acordo com a autora, a vida do sertanejo paraibano, a exemplo, não possuía fartura, ele se alimentava de carne bovina e leite de gado. Sua vida era mais desprendida, com a possibilidade de um tipo de desconcentração, surgindo, assim, os cantadores de violas, pandeiros, dançarinos de rodas de coco, corredores de vaquejada, que consistiram, entre outros elementos, em divulgadores da pecuária paraibana.

Ao analisar a economia colonial brasileira, Caio Prado Junior (2004) observou que a sua característica mais importante é que a sua estrutura servia a um organismo produtor, chefiado por um pequeno número de dirigentes e empresários que comandam a produção e a mão de obra, a grande parcela da população, a serviço de um fornecedor que explora, naquele, os gêneros que não consegue produzir.

O “pequeno grupo de dirigentes” da economia açucareira no Período Colonial atuante no território que corresponde ao Nordeste, era formado, conforme Fausto (2014), pelos senhores de engenho, que tinham prestígio social, político e econômico. Sua nobreza não era hereditária, e seus títulos, concedidos pelo rei, eram dados por meio do pagamento ou por serviços realizados. Não se deve fazer generalização sobre o prestígio, riqueza e poder das famílias patriarcais. Em muitos casos, a permanência de alguns engenhos aconteceu em detrimento da própria condição econômica precária de seus donos, que precisaram repassar, vendê-los. Segundo Mary del Priore (2016), as relações entre os senhores de engenhos eram conflituosas e cooperativas. Além disso, existiam mulheres que estavam à frente de engenhos.

Conforme Wehling; Wehling (1999), os senhores de engenho se consideravam uma aristocracia da terra. Dessa forma, os autores relembram o pensamento do escritor Antonil em 1711:

O Senhor de engenho é o título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos (...) bem se pode estimar no Brasil o ser senhor de engenho, quanto proporcionalmente se estimam os títulos entre os fidalgos do reino. (ANTONIL apud WEHLING; WEHLIG, 1999, p. 175)

Objetivando a preservação das riquezas, os senhores de engenho nordestinos acentuaram a *endogamia*, diante da presença de holandeses calvinistas na região. (PRIORE, 2016). Rememorando o pensamento de Gilberto Freyre, a autora destaca que a família rural foi o elemento imprescindível para a colonização, pois ela contribuía ativamente para o desenvolvimento econômico. Já para Sérgio Buarque de Holanda 2003, a família era o cerne de todas as organizações. O círculo de poder do senhor de engenho era garantido mediante a presença de escravos, parentes e empregados. Os dois autores abordam que o Patriarcalismo Brasileiro é uma conjunção entre a tradição patriarcal portuguesa e a colonização no molde escravista e agrário. Desde o litoral ao sertão, o Patriarcalismo garantia o poder do senhor de engenho sobre escravos, parentes e outros grupos.

No Período Colonial, o Nordeste não existia como o conhecemos nos dias de hoje. É nesse sentido que a identificação geral “brasileiros” não existia, e todos eram denominados acerca do local de nascimento, baianos, paraibanos, pernambucanos, paulistas. O período da ocupação Holandesa no Brasil (1630 a 1654), que ocupou por 24 anos o espaço entre Alagoas e o Maranhão, uniu o recorte espacial e a natureza das consequências dessa ocupação. Assim, como esforço empregado para a expulsão do invasor, gerou base de solidariedade e de demonstrações de interesses e de identidade que ultrapassavam as fronteiras da capitania de Pernambuco. Dessa forma, é importante destacar a importância e a influência que Pernambuco exercia na área entre Alagoas e Ceará. O prestígio de Recife era justificado pela sua área portuária, que lhe concedia influência econômica e político-institucional, já que, por muito tempo, foi categoria de Capitania Geral e exerceu poder sobre as Capitanias Anexas: Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará. No século XVIII, a criação da Companhia Geral de Comércio de Pernambuco e Paraíba causou prejuízos entre os habitantes das capitanias, o que provocou sentimento de união na defesa de seus interesses. A criação da Diocese de Olinda, com o poder de atuação da área que correspondia ao Ceará até Minas Gerais, foi o elemento que proporcionou uma gradual gestação do sentimento de solidariedade e identidade regional, situação acentuada pela criação do Seminário de Olinda, surgido em 1817 (BERNARDES, 2007).

Ainda de acordo com Bernardes (2007), houve, no Período Colonial, elementos objetivos e subjetivos que influenciaram o surgimento de um possível “futuro espaço nordestino”, possuidor de características específicas. O primeiro elemento foi a ausência de um Estado Nacional e a presença do Antigo Regime no Período Colonial, de forma que não existia a possibilidade de participação política pela elite colonial, pois os assuntos acerca da

política se restringiam à Coroa. A questão regional não poderia ser possível sem a presença do Estado Nacional.

Deste modo, no Período Colonial, é possível identificar que a formação da região se dá pela defesa da elaboração de uma identidade comum, que não era totalmente contrária, mas distinta dos colonizadores, e pela criação de um território que teve como apoio o espaço geográfico e o estabelecimento da produção voltada para a escravidão, exportação e a grande propriedade (BERNARDES, 2007).

As delimitações territoriais que hoje conhecemos sobre o Nordeste, presentes nos mapas, não existiam no Período Colonial, todavia, é perceptível que, já nos primórdios da formação do Estado Brasileiro, o espaço do que hoje é Nordeste já se destaca pela experiência de elementos econômicos e sociais que passam a construir o tecido cultural da região nordestina.

4.1 UM OLHAR SOBRE O NORDESTE IMPÉRIO PÓS-64

Como destacamos anteriormente, o Nordeste não será estudado profundamente, mas demarcaremos alguns pontos importantes para o nosso conhecimento da região.

A região em pauta, no período do Império, experimentou continuidades e muitas rupturas sobre o seu esplendor econômico, vivenciado no Período Colonial.

Conforme Bernardes (2007), a Independência do Brasil, nascida sob os signos da Revolução Francesa, representou o momento em que foi instaurada a crise do espaço colonial brasileiro. A instituição da Escravidão foi um elemento unificador em todo o território nacional, que realizou um grande feito no Império Brasileiro, em detrimento de outras nações, a exemplo da América Espanhola, no qual se assistiu ao surgimento de várias repúblicas. A territorialidade sofreu mudanças, com a transferência do poder para Rio de Janeiro, e passou a dividir o Brasil nas regiões Norte e Sul.

De acordo com Leonília Amorim (2021), com a chegada da família real, o Nordeste passou a ser explorado, como uma fonte de recursos para sustentar a política de construções suntuosas do Rio de Janeiro, passando, para isso, a taxar o comércio das províncias que mais exportavam os produtos tropicais. Entre 1816 a 1817, a seca que assolou o Nordeste acentuou as cobranças dos impostos requeridos por Portugal. A situação precária era sentida pela massa da população, comerciantes e grandes proprietários ligados às exportações. Nessa conjuntura de insatisfação generalizada, uniram-se as ideias liberais europeias, propagadas pelas lojas maçônicas e seminários de Olinda e Recife.

Para Bernardes (2007), movimentos que aconteceram na região Nordeste e que não são encontrados em nenhuma parte do Brasil. Entre eles, são: A revolução de 1817, A Confederação do Equador (1824), a Revolução Praieira (1848) a Guerra dos Marimbondos (Ronco da Abelha, PB, 1852) e a Revolta do Quebra-Quilos (1874-1875). Estes dois últimos movimentos atingiram populações rurais e juntaram os produtores de alimentos. As elites produtoras de açúcar também contestaram o governo imperial com ataques ao Império. A exemplo do Congresso Agrícola de Recife em 1878, tratou-se de uma resposta à exclusão das Províncias de Paraíba, Pernambuco, Ceará, Piauí, diante da feitura de um congresso promovido apenas com as Províncias do Sul. As secas de 1877 provocaram as primeiras ações do Estado Nacional no território do Nordeste, de forma que foram enviadas comissões científicas de análise e estudo da região, assim com a realização da construção do primeiro açude pelo governo, na cidade de Quixadá, no Ceará.

A Modernidade alcançou presença também no Nordeste. Mas o que seria esse conceito, usualmente expresso nas falas e discursos mais populares? Além da percepção mais básica de nosso cotidiano, será que a modernidade trouxe mudanças aos homens brasileiros? O Nordeste sentiu tal mudança? A resposta é: sim!

A nossa primeira explicação se dá pelo fato de a Modernidade ser um conceito histórico, uma visão “mais atenta” sobre acontecimentos que foram impulsionados muito tempo atrás, observando-se o período de aquisição de novas subjetividades. Há várias definições para ela, e, seguindo a tradição de observar a modernidade como um arquétipo feminino, esta musa encantadora determinou um tempo veloz e foi indiferente à criação das raízes culturais que, nas sociedades, perduraram sob a égide da distinção, honra, violência, superioridade e opressão. Não que ela não tenha percorrido por esses elementos, mas o tudo que ela trouxe de renovador foi a capacidade de usurpar um poder senhorial (no caso brasileiro, já estabelecido há séculos) e brincar com ele como se fosse um “menino mimado”, em busca de atenção. Afinal de contas, o que são os resmungos da elite açucareira do Nordeste diante das inovações?

Existem alguns estudos que destacam o nascimento da modernidade. De acordo com Wehling; Wehling (1999), para alguns estudiosos, a Modernidade se inicia no século XVI com o Renascimento e perdura até a Segunda Guerra Mundial. Outros negam o surgimento dela no Renascimento (pois ficou restrita às elites intelectuais), defendendo que a Modernidade foi iniciada com a Revolução Industrial, porque as mudanças mais significativas passaram a acontecer quando as populações migraram do campo para as cidades. Outros

pesquisadores, criticados por apontar “elementos embrionários”, afirmam que a Modernidade surgiu já no Século XIV, nos elementos centrais, como políticos, econômicos e intelectuais, já se fazendo presente no processo que nela resultaria. Diante das três prováveis definições, abordam Wehling; Wehling (1999), faz-se necessário compreender que a riqueza de uma sobre outra se dará sobre o problema a ser esclarecido, e todas possuem justificativas, sendo, porém, de fato, a Modernidade um longo processo, que fez surgir o mundo ao qual pertencemos. A ação da modernidade foi propagada no mundo e aqui, no Brasil, foi sentida, e, onde chegou, mudou a forma de percepção do mundo social.

O debate sobre a modernidade ergueu diversas formas de ver o fenômeno histórico. De acordo com Simmel (1979), o indivíduo no século XVIII estava preso a uma característica agrária, religiosa, política e corporativa. As restrições eram injustas e antinaturais. Dessa forma, emergiu o desejo pela liberdade e igualdade, como também o da fé sobre a plena liberdade individual, sobre todos os relacionamentos sociais e intelectuais. O século XVIII convidou os homens à liberdade no que se refere às dependências históricas do Estado e Religião, moral e a economia. Além da experiência com uma maior liberdade, o século XVIII passou a exigir uma maior especialização laboral humana, tornando –o cada vez mais singular ao outro e, ao mesmo tempo, necessário.

Para Simmel (1979), havia uma forma própria de ser do homem metropolitano, fruto da modernidade. A vida metropolitana moderna oferta mudanças entre a cidade e a vida rural, quanto aos “fundamentos sensoriais da vida psíquica”. Esse homem possuía uma base psicológica de individualidade, constituída pela intensificação dos estímulos nervosos. A vida rural possuía um ritmo lento de vida, e as sensações experimentadas fluíam de forma descansada e mais uniforme. Nela, predominavam relacionamentos baseados em profundos sentidos e emoções, aprendidos sem dificuldades, diante da contínua aquisição dos hábitos. O homem urbano, segundo Simmel (1979), não age com o coração, mas com o cérebro, o qual, com a atividade intelectual, protege a vida subjetiva contra o poderio da vida na metrópole.

A modernidade trouxe inquietação ao grupo da elite açucareira. Indignados com a perda de seu esplendor social, passaram a expor comportamentos rancorosos. Mary del Priore (2016, p. 115) as eles se refere como “os mal humorados da primeira metade do século XIX”. Apenas destacavam a fraqueza e defeitos presentes no masculino das novas gerações. Os motivos para tamanho desprezo para o *novo* estavam na destruição trazida pelas transformações chegadas com a modernidade. A história passou a ser acelerada, e a

modernização destruiu o sistema escravista, o qual era o ponto de apoio e base das ações da elite rural *reclamona*.

Acentuando o pensamento, Durval Muniz (2013) aponta que a Modernidade passou a produzir um novo tipo de subjetividade, que resulta na construção de sujeitos individuais. Dessa forma, a individuação refere-se à escolha de estilo vida, de uma autorrepresentação e de uma produção própria de biografia. A Modernidade trouxe a tendência ao cosmopolitismo, ou seja, uma uniformização dos costumes, a qual poria levar ao fim das particularidades nacionais e regionais. A peculiaridade local se esquece em detrimento de uma homogeneização dos alimentos, vestimentas, comportamentos.

Freyre (2014, p. 170) reclamava da Modernidade, destacava que o crescimento das usinas desumanizava o processo de fabricação da cana-de-açúcar e que “promovia a ausência da antiga assistência patriarcal ao cabra de engenho”.

Durval Muniz (2013) ainda nos mostra que os discursos das elites intelectuais patriarcais lamuriavam o fim da sociedade, onde havia separação nítida entre as hierarquias sociais, as quais demonstravam pompas, distinção. Os novos modelos de existir não eram fiéis às tradições e possuíam identidades heterogêneas. Tal realidade provocava a o desejo ao retorno ao Império e ao período da escravidão. A progressiva horizontalidade, o nivelamento da sociedade, tornava-se ameaçadora à família. O fim da sociedade patriarcal resultava em um crescente quebra do sentimento da solidariedade de família e que passou a ser substituído pelo individualismo e solidariedade de classe.

Sobre a mulher, Muniz (2013) nos aponta que era necessária para a perpetuação da instituição da família. Desse modo, era imprescindível que ela respeitasse a tradicional hierarquia. Era uma transformação na cultura de Gênero fálica e tradicional e que estava se manifestando nas crises de identidades dos grupos e indivíduos. No contexto político da República, lançou-se um duro golpe às elites açucareiras, as quais contemplaram uma brusca mudança nos costumes e em suas finanças. A elite do café despontou no cenário nacional, causando medo, apreensão e revolta dos senhores de engenho.

De acordo com Muniz (2013), a chegada da República foi o processo de desvirilização de uma elite passiva e submetida aos novos senhores do país e dominadores da República Mulher. Fora assistida de forma reativa e diante de muito rancor. Para acentuar a desvirilização, aponta-se o crescimento do Feminismo no país, que lutava pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Para os discursos patriarcais, a Modernidade teria um perfil feminino, considerada como uma “mulher devoradora”, que estava a destruir tudo que

pertencia as formas viris da tradição patriarcal. A industrialização para eles, é o fenômeno central da modernização, elemento categórico na ação antipatriarcal, e de uma elite que declinou. Todavia, as populações urbanas sentiam de forma diferente a chegada da modernidade.

Figura 1 – Alegoria da República¹



Fonte: <https://poetageron-jornalmural.blogspot.com/2012/11/proclamacao-da-republica-brasileira.html>

A modernidade trouxe ideias, como a constituição da universidade feminina, que ensinaria deveres maritais, distanciando, portanto, a mulher de uma educação moderna que a levasse à masculinização. A modernização favoreceu a confusão entre os limites entre Gênero e possibilitou a horizontalidade das relações entre mulheres e homens (MUNIZ, 2013).

Acerca da representação feminina da República, aqui, no Brasil, Carvalho (1990) expressa que ela foi defendida por republicanos brasileiros inspirados na Revolução Francesa, que tomou, por representação, a figura feminina Marianne, concebendo à república um sentido de liberdade. A figura acima é uma das representações brasileiras da República como um ente feminino.

No Período Colonial, o Brasil conheceu a época do ouro puro, do açúcar, do algodão, e, em meados do Século XIX e início do século XX, emergiu, no cenário nacional, o ouro verde, o café. Essas realidades econômicas trouxeram importantes elementos à história de formação Nordestina e Brasileira. Destacamos, por meio dos estudos de Mary del Priore (2016), que a marcha do café teve provável origem etíope e foi no século XVIII que chegou a

¹ Obra do acervo museológico do Museu Histórico Nacional.

atingir o grau “popular”. A chegada do café em terras brasileiras deu-se por meio da “biopirataria”, tendo vindo mudas da Guiana Francesa para Belém do Pará, e o seu êxito, nas terras brasileiras, foi conquistado por causa do cenário natural presente no Brasil. E foi no século XIX que, no Vale do Paraíba, o café alcançou o seu apogeu e agravou as transformações políticas que estavam a caminho.

O conservadorismo presente no grupo produtor reproduziu as desigualdades entre as regiões, devido ao favorecimento das elites que guiaram o encadeamento da independência e a formação do Estado Nacional. A Revolução Industrial impulsionou seu maior consumo, e ele passou a ser exaltado por médicos e autoridades. Além do paladar cotidiano brasileiro, o ouro verde passou a fazer parte das crendices do povo rural, por meio da realização das mandingas e feitiços:

Misturar gotas de suor de cavalo com café era receita certa para conquistar o coração da pessoa amada. O café coado com roupa de mulher também produzia esse efeito. A farmacopeia popular reinterpretava os ensinamentos médicos dos séculos anteriores e inventava outros. O café servido amargo tornava-se antídoto poderoso contra embriaguez. O que se fazia com caldo de cana era considerado alimento para crianças desnutridas. O servido com açúcar, diurético e febrífugo. Entre as mulheres, a bebida estimulava partos; entre as jovens, apressava a primeira menstruação. Nem mesmo sua borra era jogada fora, pois, supostamente continha propriedades que curavam animais (PRIORE, 2016 P. 57-58).

Conforme Furtado (2004), o desenvolvimento da economia cafeeira fez surgir uma nova classe que passou a ter grande importância no desenvolvimento do Brasil. Ela apresentava características diferentes da classe açucareira, pois estes desabaram em uma posição de rentistas preguiçosos, reunidos em um grupo rural fechado, fazendo com que, na Independência, a produção açucareira também fosse regida por homens de “espírito ruralista”, *os quais deixaram espaço para outros líderes mundiais dominarem a atividade açucareira, assim como os ingleses*. Em contrapartida, a economia cafeeira foi composta por homens que possuíam experiência comercial, de modo que comércio e produção sempre estiveram ligados. *A elite cafeeira foi formada com consciência de seus objetivos*. Cresceram sob a luta da posse de terras, desenvolvimento e direcionamento da produção, comercialização nos portos e interferência na política econômica e financeira, pois compreendiam a importância de ter o governo como fonte de ação econômica. E, na República, utilizaram o governo para a realização de seus objetivos.

De acordo com Bernardes (2007), o surgimento da República Federalista possibilitou a exposição dos discursos acerca da questão regional. Foi na Primeira República que se cristalizou a ação federal sobre a questão das secas, com a criação da Inspeção de Obras Contra as Secas (IOCS), no governo do presidente Nilo Peçanha (1906-1910). O governo de

Epitácio Pessoa (1918-1918) foi caracterizado pela forte intervenção na região, tendo como alvo ações contra a seca, adicionado a outras demandas políticas. No tocante a fórmulas de resolução da questão regional, observam-se dois discursos: o que defendia o abandono de políticas para a região e a transferência dos nordestinos para o Sul.

Conta Albuquerque Junior (2013) que, com a chegada da República, o regionalismo se acentuou, pois o novo regime político brasileiro passou a ser apontado por atender a interesses de algumas regiões, provocando a exclusão de outras. Dessa forma, enxergou-se como necessária a regionalização política e econômica do país, e, portanto, os Estados deveriam se aliar para atuar juntos no plano federal.

As secas também se tornaram uma das maiores representações sobre o Nordeste na exposição de cenários, pinturas, cenas, poemas, músicas que representam as secas. Elas são recorrentes nas regiões do Semiárido, região definida pela SUDENE para delimitar as áreas onde ocorrem baixa pluviosidade e frágil hidrografia.

Concordamos com Ferreira (2017) ao abordar que a seca é o legado simbólico e primordial do clima da região Nordeste, elemento que possibilitou a diferenciação da região Norte, compreendida como sinônimo. Ela tem grande interferência nas atividades econômicas e no dia a dia das pessoas que moram na região. A presença das secas é anterior à chegada dos portugueses. Eles retardaram a habitar essa região devido à ferocidade de seus efeitos, porém, a partir do século XVII, a região passou a ser habitada com a Lei de Sesmarias e a proibição da criação de gados, o que passou a ser incentivo às terras do interior. De acordo com Magalhães (2018), os primeiros colonizadores comparavam as terras do interior a um deserto, chamando-as de “Desertão”, palavra que originou o Sertão. Os primeiros registros sobre as secas foram realizados desde a colônia.

É a partir do século XX que o governo dispõe de ações políticas da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas – IFOCS, para uma área delimitada. Nos anos de 1942, a região angariou autonomia, assim como um reforço simbólico, com a formação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que definiu a separação regional de forma oficial.

Foram as secas, de acordo com Silva (2003), o grande problema vivenciado pelo Nordeste, que o faz emergir no discurso institucional e na literatura regional. O cenário se demonstrava caótico, todavia, ofertava possibilidades às elites agrárias, haja vista que, conforme Santos (2017), no início do século XX, já existia a expressão “indústria da seca” para se referir à apropriação dos açudes públicos que foram construídos em propriedades privadas, para que beneficiasse as elites em detrimento das classes rurais.

Magalhães (2018) e outros estudiosos que se debruçam sobre a região nordestina afirmam que, ao longo dos anos, foram realizadas ações para que a questão da seca pudesse ser resolvida. As primeiras ações foram realizadas para a armazenagem de água. Após essa política, houve a defesa de transferência de refugiados para outras áreas do país, assim como a Amazônia. É preciso destacar que as ações do Estado brasileiro criaram os campos de concentração para o confinamento dos refugiados, a exemplo do Ceará, nos anos de 1895 e 1932.

Conforme Ferreira (2017), no século XX, a seca passou a ser tema das literaturas, músicas, artes e dramaturgia. É a partir do fim dos anos de 1950 que Juscelino Kubitschek cria o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN). Liderado pelo economista Celso Furtado, verifica-se que as ações realizadas para combater a seca eram ineficientes e provocavam a crença na falsa ideia, propagada pelas elites, de que as secas eram responsáveis pelo subdesenvolvimento na região Nordeste. De forma que o GTDN passou a dar espaço, em seus debates e análises, ao excedente demográfico e às debilidades da prática produtora de subsistência. A seca, para Celso Furtado, era um obstáculo para a sobrevivência da unidade nacional. Desta forma, a saída dos nordestinos para outras regiões traria consequências negativas.

A partir de 1945, conforme Bernardes (2007), a questão regional passou a ter a percepção do âmbito social e político e que estava aproximando a pobreza da população do campo e uma gradual crítica às grandes propriedades de terra, tendo sido, por isso, necessária uma nova atuação do Estado. Ainda de acordo com o autor, também surgem, nesse período, as primeiras formas mais conhecidas dos trabalhadores rurais, tendo como maior referência as Ligas Camponesas (1955). No tocante ao governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o período do desenvolvimentismo se apresentou como um novo momento da história política brasileira, pois trazia discursos de combate à desigualdade entre as nações e suas regiões internas. O Nordeste passou a ser uma região, em cujo solo estava o futuro da nação. Nesse momento da política brasileira, foi criado o Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste, do qual se originou a Sudene. A importância da Sudene demonstra a ação crítica pelo Estado na região, por meio do exame minucioso da realidade e possíveis respostas que promovam possibilidades de mudança.

E, para concluir o pensamento de Bernardes (2007), a Questão Nordeste também foi motivadora do golpe civil militar de 1964. A repressão política contra o Nordeste foi brutal, tendo como alvos os trabalhadores rurais e membros das ligas camponesas, além do suporte

daqueles que apoiavam a classe rural. A ditadura teve apoio da classe política, maioria dos empresários e proprietários, intelectuais que a viam como uma revolução Redentora.

Segundo Santos (2017), as condições precárias vividas pelas camadas populares promoveram movimentos sociais em todo o Nordeste, como A Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco, que depois foi denominada de Liga Camponesa da Galileia. Seus objetivos iniciais eram construir escolas primárias, conseguir caixões para enterrar a grande quantidade de crianças mortas, adquirir inseticidas, sementes, instrumentos agrícolas. A elite foi contrária à existência desses movimentos e reagiu com muita violência, assim como aconteceu na Paraíba a João Pedro Teixeira. As forças progressistas, que atuavam no campo contra as elites dominantes, foram à burguesia industrial com vistas a investir no Nordeste. Tais forças eram representadas pela Igreja Católica, ligas camponesas e setores progressistas da Igreja, nas figuras de Dom Helder Câmara e Eugênio Salles, que se juntaram ao povo do campo, contra os ataques dos grandes latifundiários.

Segundo Silva (2021), o Partido Comunista teve muita importância na história das Ligas Camponesas. No caso da Paraíba, a organização dos trabalhadores rurais foi uma projeção dos ideais de Pernambuco, no Engenho da Galileia. Na Paraíba, surgiram as Ligas Camponesas em Sapé, Mamanguape e Santa Rita, no formato de associações, pois os camponeses não podiam organizar sindicatos, como outros trabalhadores urbanos. Todavia, foi violenta a reação dos latifundiários, para que pudessem ter controle sobre as ações do campesinato.

O governo militar agia com igual repressão sobre as artes, por meio da censura, reagindo a posicionamentos entendidos como expressão de subversão. Assim aconteceu com a cantora Elba Ramalho, que, enquadrada na Lei de Segurança Nacional, foi proibida de cantar a música “Meu Nordeste Independente”, composta por Vila Nova Ivanildo e Bráulio Fernandes Tavares Neto: “Os políticos, os homens do poder/Esses que deveriam resolver, se empenha/E resolver e solucionar os problemas/Sérios e definitivos do nosso país/Eles permanecem em Brasília nos gabinetes/Quando se aproxima os anos das eleições...” A popularidade da cantora Elba Ramalho à época e a letra defendida pela cantora preocuparam o governo conservador, pois estava em pleno vigor a luta entre os grupos ligados ao Partido Comunista e que defendiam condições mais justas de vida.

Quanto aos anos posteriores a 1964, Para Bernardes (2007), o Nordeste pós-ditadura foi uma mistura entre velho e novo Nordeste. Este passou por grande industrialização com o surgimento de novos setores produtivos. Houve eliminação do setor têxtil da região, e ocorreu

a modernização da agroindústria, sem a alteração da propriedade de terra. O resultado do Novo Nordeste foi a criação de novos empreendimentos industriais, os centros turísticos, em oposição à miséria existente, e a presença da favelização, que ocorre em todos os centros.

Bernal (2005) aponta que, nos anos 1970 e 1980, a política econômica passou a ser integrada aos mercados nacionais, induzidos pelas políticas de compensação e, com isso, as regiões nordestinas tradicionais, nas áreas que apresentavam riquezas em suas paisagens e territórios com solos com possibilidade de produção. O semiárido (sertão) não foi objetivo dessas políticas econômicas. O Nordeste, nos anos 1990 passou, por grandes dificuldades, com a privatização do Estado, de modo que se acentuaram as desigualdades regionais, aumentando a pobreza. Diante de tal contexto, uma das consequências, em busca de sobrevivência, foi a migração da população para as áreas urbanas, onde se encontravam as obras de infraestrutura, o que gerou o caos urbano, culminando no aumento do desemprego e da criminalidade, além do surgimento de mais favelas nos centros urbanos, de acordo com Bernardes (2007).

4.2 UM NORDESTE PARA UM FREYRE COM Y: POLÍTICO E REGIONALISTA

Gilberto Freyre foi o personagem de grande importância para a construção do conceito de Nordeste. Pertencente à Açucarocracia, o autor militou, junto a outros intelectuais, para fazer destacar a região Nordeste. Suas obras escritas refletem o apreço e o valor do contexto regional e temporal, no qual o açúcar predominou.

O professor Manoel Correia de Andrade (2016) expõe que, desde a primeira versão do livro “Nordeste”, Gilberto Freyre buscou destacar a influência da produção da cana-de-açúcar sobre a região Nordeste. Mostrava, desde então, o objetivo de distinguir, no Brasil, a área diferente da Norte, ao qual era constantemente associada. Até os anos 1930, o Brasil era visto como um território possuidor da área Norte e Sul. Gilberto Freyre observou o Nordeste a partir da ótica de Pernambuco, tendo como ponto central a cidade de Recife, ponto radiador de influência regional e posicionou-se contra o modernismo, buscando valorizar as manifestações culturais africanas, indígenas e ibéricas no Nordeste.

Desta forma, organizou um Congresso Afro-Brasileiro no Teatro de Santa Isabel, onde reuniu a elite agrária, burgueses e escritores e pais de santos. Nesse mesmo período, colaborou com os jornais o Diário de Pernambuco e a Província, nos quais externava ideias impactantes ao período conservador da época. Emergiram de seu grupo aspirações

regionalistas, surgindo obras famosas, como as de José Lins do Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos.

O livro *Nordeste* foi criado em 1937 para demonstrar que não era uma região uníssona e que possuía diferenças no espaço que se estendia entre Maranhão e Bahia, devido à influência cultural diversa, mas transpassada pelo latifúndio, monocultura e escravidão. Gilberto Freyre admitia haver “vários Nordeste”, mas enfatizou o nordeste açucareiro, enquanto o semiárido ficou a cargo de Djacir Menezes.

O Nordeste de árvores gordas, de sombras profundas, de bois pachorrentos, de gente vagarosa e às vezes arredondada quase em sanchos-panças pelo mel de engenho, pelo peixe cozido com pirão, pelo trabalho parado e sempre o mesmo, pela opilação, pela aguardente, pela garapa de cana, pelo feijão de coco, pelos vermes, pela erisipela, pelo ócio, pelas doenças que fazem a pessoa inchar, pelo próprio mal de comer terra. O Nordeste da primeira fábrica brasileira de açúcar – de que não se sabe o nome – e talvez da primeira casa de pedra e cal, da primeira igreja no Brasil, da primeira mulher portuguesa criando menino e fazendo doce em terra americana; do Palmares de Zumbi – uma república inteira de mucambos. O Nordeste que vai do Recôncavo ao Maranhão, tendo o seu centro em Pernambuco (FREYRE, 2014, p. 39).

Albuquerque Junior (2013) expressa que a identidade regional do nordestino foi se legitimando de forma lenta, de modo que coexistia com outras expressões, como cearense, nortistas, paroaras, arigós, brejeiros, praieiros e sertanejos e que passaram a ser substituídas pela expressão “nordestina”.

Ainda sobre a região, Albuquerque Junior (2013) expõe que o recorte regional do Nordeste e a figura do nordestino surgiram a partir de uma gama de práticas e discursos de cunho regionalista, proliferando e crescendo entre as elites nortistas brasileiras. Diante da derrocada econômica e política desta área, no fim do século XIX, foi observada uma paulatina subordinação deste espaço à zona sul do Brasil, destacadamente, São Paulo, área cafeeira. A ideia de Nordeste foi criada pelas elites agrárias do Norte, que eram açucareiras e algodozeiras. Ao se perceberem preteridas pelo Governo Federal, quanto à política fiscal de obras públicas e de créditos, que favorecia as elites do café, iniciaram uma articulação regionalista, ligada a reivindicações de obras e investimentos para solucionar o problema da seca.

Cavalcante Junior (2019) aborda que o movimento do regionalismo nasceu nos anos 1920, em Pernambuco, que lutou para centralizar, sistematizar e dar ao regionalismo uma feição de movimento. O Estado citado foi considerado como o ponto irradiador da consciência regionalista. Ainda em 1920, houve a criação do Instituto Arqueológico e Geográfico de Pernambuco, que já despontava para recuperar a história do Brasil e

demonstrar a importância de *Pernambuco, a serviço da aristocracia rural*. A visão pernambucana definia a representação do Nordeste.

Durval Muniz (2013) aborda que o nordestino foi pensando em suas características psicológicas e físicas por meio das obras artísticas que estavam ligadas ao regionalismo. É nos anos 1930 que a figura do nordestino é definitivamente caracterizada como um tipo regional brasileiro, com o apoio das artes e de publicações clássicas de sociologia de Gilberto Freyre. A cruzada regionalista buscou apresentar a ideia de que o Nordeste não é uma palavra inútil e refere-se ao sentimento de unidade que tem o intuito de aproximar vários Estados. Portanto, livros, artigos e obras foram publicados. Gilberto Freyre, Amaury Medeiros e Aníbal Fernandes foram os responsáveis pela propaganda da ideia regionalista no Nordeste. As reuniões eram documentadas no Diário de Pernambuco. O centro regionalista propunha atividades criadoras a ponto de promoverem um concurso e definirem a jaqueira como a planta regional.

Para Bourdieu (1989), o discurso regionalista é performático e busca impor a legitimação de uma nova delimitação acerca das fronteiras e propor o conhecimento da nova região, contra a determinação dominante, que a marginaliza e é reconhecida e legitimada. A definição de regiões ocorre pela objetivação do discursos. É uma das formas específicas de lutas simbólicas em que os agentes estão envolvidos de forma coletiva ou individual, em um cenário em que estão em questão a permanência ou mudança das relações entre as forças simbólicas e das consequentes vantagens. Na luta pela definição legítima da identidade social, há interesses muito poderosos aos agentes que se empenham por essa definição.

Observamos que o caminho adotado por Freyre cumpre a definição apresentada por Bourdieu, segundo a qual os processos discursivos foram meios para alavancar o conceito desejado pelos regionalistas.

Estudar os caminhos históricos que relatam o percurso da formação do Nordeste nos remete ao que Caio Prado Junior (2004, p. 19) nos expõe sobre o “sentido da evolução de um povo”. Estes sentidos só podem ser concebidos ao passo de que se observa o conjunto de acontecimentos e fatos que aconteceram dentro de um recorte temporal. Os sentidos do que o autor chama da “evolução de um povo” podem apresentar variações e elementos que lhes são estranhos, assim como mudanças impactantes em sua estrutura, podendo, de forma interligada, trazer novas rotas até então ignoradas.

Neves (2012) aborda que há três formas de se analisar o Nordeste e que são essenciais para a compreensão do conceito que muda e se inova continuamente, diante do contexto no

qual se insere. A primeira definição aponta um Nordeste que aparece como um espaço onde o Estado passou a atuar sobre as demandas e problemas da região, com a criação da Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS); Instituto Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS); Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS); Grupo de Trabalho do Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), em 1909, e Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), na década de 1950. Outra forma de se perceber as terras nordestinas por meio de expressão como “províncias do norte” aparentava dar sentido e, incorporando significações culturais e políticas, ia além de uma separação administrativa do império. Mas também temos a percepção do Nordeste como uma *forma* “sentimental” de produzir a sua imagem por meio das relações de saberes e poder, construídos de forma imaginária e de forma real, por intermédio da arte, política, movimentos culturais e sociais. Desse modo, a aristocracia do açúcar passou a ser representada em sua decadência moral e material. No tocante a Gilberto Freyre, Neves (2012) aborda que o autor torna o Nordeste, “civilização do açúcar”, como refúgio e proteção dos valores tradicionais.

Para Albuquerque Junior (2013), o Nordeste é mais do que um conceito rigoroso, é uma representação metafórica, uma imagem que auxilia na descrição do período, não podendo ser compreendido dissociado da relação com o momento histórico, em que o autor percebe o declínio do “poder masculino”. Para ele, o Mérito de Freyre está em inventar uma forma de ler o passado brasileiro, mesmo diante das discordâncias, cativa, como acontece com os mitos da democracia racial e miscigenação. Os homens do norte estavam passando pela crise econômica e política e passaram a se agarrar às tradições, que definiram como patriarcais, para retratar o passado quando antepassados tiveram poder e riqueza. Além disso, foi uma forma reacionária de resgate aos valores patriarcais, frente às mudanças que estavam acontecendo no presente, como a feminilização. O discurso de Freyre se impregnou, pois foi criado dentro de um contexto social que o exigia. O Patriarcado era a época da distinção. O Patriarcado era o tempo da distinção, e a modernidade era o tempo da mulher.

O Nordeste foi criado para alguém e para a realização de uma função específica: a manutenção do poder. Ele ainda continua sob a regência de interesses muito poderosos e criativos por sinal. A manipulação de circunstâncias próprias da região ainda nos confere cenas em que barganhas imbuídas de intencionalidades privadas são a constituição de programas políticos.

4.3 O HOMEM NORDESTINO

A masculinidade Nordestina não passaria despercebida por este trabalho. Assim como fruto de uma curiosa criação, faz-se necessária sua abordagem, haja vista que ela atinge o “ser” mulher no Nordeste. Se, na narrativa Bíblica, Deus criou Adão, o sertanejo foi criado com base na necessidade política e cultural de Freyre e seus companheiros.

A obra de Durval Muniz (2013) “Nordestino: a Invenção do falo”, nos transporta para o surgimento das discussões sobre o *homem nordestino*. Entendemos que a obra do autor confere uma análise essencial desse tipo construído. Elas se intensificam entre os anos de 1924 a 1930 e fortalecem as discussões sobre suas características culturais, etnográficas e antropológicas. O tipo nordestino começa a se desenvolver a partir da campanha regionalista e tradicionalista, ligado a um tempo regional passado que estaria sumindo, diante da chegada de uma sociedade femiminizada, matriarcal. O homem nordestino passou a ser caracterizado como alguém que vive na contramão da modernidade e que nega a vida delicada e frívola, histérica e fraca. Ele é áspero e rústico. Ele é capaz de recuperar o Patriarcado que está em crise e salvar a sua região da submissão em que se encontrava.

O autor também defende que o nordestino é um tipo regional que seria capaz de se contrapor às mudanças históricas modernas e republicanas e industriais, vistas como feminizadoras da sociedade e que estavam declinando a região. Dessa forma, o nordestino é um resgate da figura que proporcionou o modelo de virilidade e masculinidade e que garantiu o domínio político e econômico. Havia a necessidade de recuperar a ordem social do Patriarcalismo. Seria o macho perfeito, encarnação do falo, o qual poderia virilizar a região que foi invadida por valores estranhos. Ele eclode como uma reação viril e conservadora às transformações sobre as identidades e papéis dos homens e mulheres, para atuar sobre a passividade da região e das elites. Foi constituído pelo discurso das elites regionais, que objetivavam defender seus interesses. As elites constroem o nordestino como um homem injustiçado pelo Governo Federal e por outras regiões. O nordestino surgiu como retenção da cultura brasileira e que nasceu do cruzamento das raças formadoras da nação, sendo, portanto, mais nativo e originário, pois não teve mistura com o estrangeiro. Era comparado à árvore do juazeiro, pois era a única árvore que podia resistir às prolongadas secas. O sertanejo seria o centro da nacionalidade do povo brasileiro, pois a sua reclusão no interior impediu as transformações causadas por influências citadinas e definido por um tipo étnico vigoroso. Era o tipo ideal regional, capaz de dar respostas aos desafios que a região enfrentava.

O percurso da criação do homem nordestino criou um espaço predominantemente masculino. Coube à mulher se tornar sinônimo dessa criação. A letra da canção de Luiz Gonzaga/ Humberto Teixeira, “Paraíba”, descreve a noção criada acerca da figura feminina nordestina. “Paraíba masculina, muié macho, sim sinhô!” Retrata a valentia de uma região, denominada com um nome do gênero feminino, cuja valentia tinha uma referência. Não é mulher corajosa. É a mulher macho, um “homem” cuja corporeidade era diferenciada.

Para fundamentar o nosso pensamento, percorremos o entendimento de Durval Muniz (2013), que apontou que o mundo masculino e a região eram fechados às mulheres e se bastavam, a não ser quando eram convocadas. Era necessária sua masculinização.

A natureza hostil requisitava a figura da mulher-macho. Dessa forma, o discurso regionalista cria a mulher nordestina também, porém desenhada por traços masculinos, em maior parte, a mulher sertaneja, e que foram adquiridos no meio rural.

Por meio de nossos estudos, podemos perceber as forças catalisadoras presentes na formação do Brasil. O rigor de uma religiosidade católica, que agia como personificação do governo e um Estado que legitimou a exclusão, violência e opressão são umas das principais marcas de nossa história. Onde pairava lucro, territórios eram “validados” e dinamizados. De onde o lucro se retirava, nem alma possuíam os habitantes, eram entregues à própria sorte. A formação da história do Nordeste é uma junção entre a força produtora açucareira e seus benefícios para as classes dominantes e a resistência de uma elite que se incluiu em um passado reverenciador, mas também delimitador do ser mulher.

Mesmo por meio da intelectualidade, criatividade e todo acesso ao saber científico que os regionalistas possuíam, da mulher foi tirada a possibilidade de receber igual esforço de criação, tal qual fizeram ao homem da região Nordeste. A mulher, um apêndice, “um galho” encontrado na forte árvore do Juazeiro, o homem nordestino. Pensar na criação do Nordeste é refletir sobre a luta entre poderes, as estratégias de manutenção de poder. Percebemos que a mulher nordestina, mesmo sendo a mulher-macho, não faz parte desse legado de luta. Pois, no interior das casas, no espaço privado, a mulher-macho continuava a trilhar pelo quadro desenhado a sua permanência na história, a de submissão. Reiteramos que as ações de resistência poderiam estar plenamente acontecendo ao mesmo tempo em que a figura da mulher era negada e invisibilizada por mais uma artimanha e estratégia do poder masculino. Mas este era o *status quo* da época.

Concordando Albuquerque Júnior (2013), é necessário desfazer discursos que tornaram o falo como elemento definidor da identidade regional, questionando se atos de

violência, o desprezo e o ressentimento contra tudo que o nordestino representa são pertinentes para a estruturação hierárquica e autoritária de gênero dominante na sociedade nordestina.

Reiteramos Prado Júnior (2004) ao afirmar que, mesmo após os anos 1940, no Brasil, o que nos recruta a atenção é que ele é um organismo em plena transformação e que não se consolidou em linhas precisas.

O contexto histórico traz novas configurações, discursos, narrativas sobre o nosso cotidiano e tudo que faz parte da nossa sociedade. Ser mulher, nos dias de hoje, já nos agrega novos olhares e percursos que diferem do tempos de outrora. Passamos a vida resolutos e propulsores de novas formas de lutar e se adaptar. Assim como todo organismo vivo, o Brasil ainda confere, no cotidiano, aos brasileiros e brasileiras, patologias sociais enraizadas e que se ramificam devido ao lugar em que estejamos inseridos.

5 UMA VISITA SOBRE PERSPECTIVA DE GÊNERO: UMA MANEIRA DE COMPREENDER O FEMININO

Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnaís. E convém observar que houve uma falha na formação da primeira mulher, *por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem*. E como, em virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepçiona e mente. Pois diz Cato: “Quando uma mulher chora, está urdindo uma cilada.” (HEINRICH 2015, P 123).

“Cada revolução moderna deixará as mulheres descer à rua e abrir clubes, mas saberá também, sempre, fechar esses clubes e fazer regressar as mulheres ao lar.” (DUBY e PERROT, 1994 p.19).

Nesta seção, a pequena e curta viagem sobre o tema nos permitirá compreender o quanto as lutas pelos direitos de “ser” da mulher e a defesa de sua ampla liberdade na sociedade foram necessárias ao longo da história. Dessa forma, neste capítulo, pretendemos apresentar, em breves linhas, como as mulheres, na história, são frutos de construções discursivas masculinas, presentes em instituições religiosas, educacionais, jurídicas, estatais. Além disso, há a intenção principal de concretizar o entendimento sobre o nosso problema, que versa sobre a existência de Assédio Moral sobre as docentes que trabalham na esfera pública municipal pessoense. Ou seja, o que a perspectiva de gênero pode contribuir para que possamos revisar e compreender as formas de violência ainda persistentes contra as mulheres na esfera pública educacional, campo de trabalho das docentes, conquistados por meio de uma feroz e histórica luta por seus direitos.

Escrevemos porque acreditamos que, ainda, muitas mulheres estão privadas de sua liberdade de fala, de luta, de vida, de trabalho, de ser. Ainda se matam pessoas por serem mulheres. Ainda se recusam candidatos à vaga por serem mulheres. Ainda se cometem outros crimes contra pessoas, por serem mulheres. O que hoje nos parece pertencente ao campo do “óbvio” foi resultado de muita luta histórica, entretanto, esta luta sobre o direitos das mulheres não alcançou o fechamento total de lacunas sociais que ainda estão permanentemente extraindo da mulher a sua *plenitude na sociedade*.

No capítulo que versa sobre a construção histórica e cultural sobre a região Nordeste, conhecemos a forma como o homem nordestino foi criado. Sua fundamentação foi balizada pelo olhar de uma elite, que falou por ele e o descreveu em sua fisionomia, subjetividade. Não houve espaço para a sua fala e suas indagações, daquele cuja imagem até hoje percorre nosso “senso de conhecimento” sobre a região Nordeste.

A figura da mulher nordestina pode ser amparada pelo discurso regionalista, como sinônimo do homem viril e corajoso, um ser espelhado, recrutador da brasilidade que estava ameaçada, face às mudanças trazidas pela modernidade. Sobre as mulheres, as características produzidas para o setor feminino foram uma adaptação de seu perfil, tornando-as, como descreve a música, “Mulher macho sim sinhô”, uma mulher forte e lutadora, que, igual ao homem nordestino, estaria a levar a bandeira da originalidade cultural do povo brasileiro, isso dentro do espectro Patriarcal da época. Porém, precisamos frisar que o mesmo Freyre que construiu a imagem do homem sertanejo, nos deixa escapar, em seus escritos, a existência de mulheres “criadoras”, que tinham perfil de liderança entre a sociedade rural. Ou seja, a figura feminina é percebida e manuseada, ainda, através dos tempos, pela ação masculina inserida dentro do contexto patriarcal, a qual, no âmbito de sua dinâmica existencial, concentrava nos homens sua preferência em detrimento das mulheres, pois a eles pertencia tudo o que correspondia ao espaço público, o campo das decisões políticas, assim como o espaço do privado, do interior do lar, haja vista que as mulheres eram pertencentes à figura masculina.

Ao construirmos o arcabouço teórico para este texto, percebemos o quanto a sociedade, no seu percurso histórico, renegou as capacidades femininas, reduzindo-as às funções maternas, maritais, forjadas pela naturalização das práticas e pela visão essencialista, ou seja, tratando ações culturais como aspectos essenciais, próprios à natureza feminina. Os atos, hoje corriqueiros, de estudar, pesquisar e escrever, por exemplo já foram, por algum tempo, afastados das realizações femininas, pois eram considerados atividades que não ajudariam as mulheres a agirem sob sua condição natural e essencial, a de ser mãe e esposa.

Sobre a mulher, no decorrer dos anos, recaem inúmeras representações baseadas nas relações de poder, que expressam a forma masculina de verem o mundo. Eva, a mulher dominada, mas criadora do caos; Lilith, o projeto divino que se rebelou; bruxa, o demônio corporificado; Joana D’arc, a “insurgente de jacqueries”; as rainhas “loucas”, incapazes de controlar os ânimos e o poder; as “mulheres-macho”, sinônimos dos homens nordestinos rudes, bravos e valentes: todas elas são formadas pela análise de cunho imaginativo e masculino sobre o ser “mulher” na história. Para cada era, presenciamos a existência de arquétipos femininos que promovem a referência sobre o que ser e não ser em sociedade.

Assim como as proibições e representações patriarcais, parciais e excludentes direcionadas à mulher, sua historicidade, através dos anos, ficou comprometida. Duby e Perrot (1994) expressam que, durante muito tempo, as mulheres foram deixadas na sombra da história. A saída do local de escuridão aconteceu por meio do desenvolvimento da

Antropologia; a defesa da História das “mentalidades”, que estava mais debruçada ao cotidiano, ao individual e ao privado, além do movimento feminino, que produziu questionamentos acerca de sua origem e destino, mediante um processo investigativo, promovido nas universidades e fora dela, com o intuito de compreender as mulheres antepassadas e para entender o início da dominação que era vivenciada por essas mulheres e as relações entre os sexos, através de tempo e do espaço.

As questões sobre gênero percorrem o espaço escolar, sendo, dessa forma, necessário compreender que o espaço educacional vivencia as tramas e os constructos sociais que perpassam os gêneros. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Louro (1997), a qual defende que a escola “é atravessada pelos gêneros e é improvável pensar na instituição escolar sem a presença das reflexões sobre as construções sociais sobre o feminino e o masculino”. Essa observação, todavia, pode ser feita para todas as outras instituições. Desde os primeiros anos em que o Brasil passou a ofertar a educação, por intermédio dos Jesuítas, o acesso feminino à escolarização, entendido como uma heresia social, fundamentou sua opressão e subordinação. As mulheres iam até onde os homens e a religião permitiam. Ainda na continuidade do pensamento sobre a ação educacional das ordens religiosas, retomamos o pensamento de Saffioti (1976), a qual descreve que a presença dos Jesuítas não ofereceu possibilidade de libertação à mulher, haja vista que a instruiu a obedecer à igreja e ao marido. A falta de instrução impedia sua maior participação na cultura e trazia prejuízo e ameaça às mulheres, haja vista que poderiam ser lesadas em seus direitos acerca de suas propriedades. A ignorância e a timidez na colônia eram características essencialmente femininas.

O tratamento dado às mulheres nos primeiros anos de colônia e na contenção de acesso do espaço público demonstram-se como uma continuidade de concretização de protejo de poder, excludente e marginalizador.

Outro elemento a ser destacado é que o espaço escolar é predominantemente feminino. De acordo com Louro (1997), o magistério e a escola se transformaram historicamente. A sua elaboração foi realizada por um viés masculino e de ordem religiosa, com o objetivo de formar homens católicos exemplares. A autora ainda descreve que, aos docentes, as associações e as congregações escreveram os manuais, definiram regras e determinaram condutas que norteavam seus gestos, a forma de se comportar. Um poderoso dispositivo de poder criou um conjunto de saberes sobre a sexualidade, corpo, vontades e interesses. As mulheres religiosas, que, com o tempo, passaram a educar as meninas cristãs, também passaram a seguir os severos regulamentos que se assemelhavam aos que foram

criados para as instituições de ensino masculinas, destacando as diferenças com as quais se espera marcar os diferentes gêneros.

Mas há uma outra questão formulada pelas transformações experimentadas a partir do século XIX, por meio da feminização do magistério. Dessa forma, Louro (1997) discorre que “é predominante a posição de que a escola é feminina, pois é um lugar onde domina a atuação das mulheres.” Todavia, alguns autores defendem que a escola é masculina, pois os conhecimentos produzidos foram elaborados historicamente pelos homens. As mulheres ocupam um espaço demarcadamente masculino, pois tudo que envolve o conhecimento científico, as hipóteses e sua apresentação são masculinos.

Concordamos com a junção desses dois pensamentos expostos por Louro (1997), haja vista que um não exclui o outro, o que opera para a confirmação da operacionalização das forças estruturais de poder. Eis, portanto, uma das esferas de conquista feminina, ainda a ser realizada, que perpassa a apropriação do conhecimento científico em todos os ramos do conhecimento. Não basta ocupar o lugar do ensino do conhecimento, é necessário ocupar os espaços de produção de conhecimento. O espaço escolar vivenciado pelas docentes nos expõe uma contradição histórica sobre o acesso no espaço público: o que vivenciam é produzido ainda por ordenamento e produção dos homens. Não temos aqui a pretensão de ignorar os avanços já obtidos pelas mulheres na ciência ou no campo pedagógico. Longe disso! Entretanto, dedicamo-nos a destacar que a luta pela inserção das mulheres em espaço de construção do conhecimento é algo que ainda precisa ser defendido. Diante da capacidade intelectual feminina, não é aceitável a condição que nos é imposta: a de que sejamos a exceção.

Acrescentam-se ainda os aspectos comportamentais, sendo necessário haver uma percepção do machismo e Patriarcado que foram incorporados por todos que habitam o espaço escolar. “Homens não choram”, “Meninos são sempre bagunceiros”, “Meninas não gostam de matemática”, “A professora foi grossa por estar de TPM”. Todos esses elementos do cotidiano expressam a permanência de percepções históricas sobre o que é essencial, ‘natural’ entre homens e mulheres.

A percepção sobre as professoras realizadas na história (tendo sido descritas como “solteironas”, “Tia amável”, “Profissional competente”, “Professoras estressadas”) é fruto de representações, que, de acordo com Louro (1997), constituem os sentidos, significados e os efeitos sobre os sujeitos. Ou seja, as representações estão ligadas ao jogo de poder, e aquelas sobre as mulheres tiveram, na história, o poder de naturalizar o que foi produzido

culturalmente. O que é de caráter cultural passou a ser visto como inerente à natureza feminina. A força das representações inibiu muitas mulheres a desenvolverem suas capacidades, separou-as das experiências que poderiam levá-las a outros níveis de conhecimento e de produção cultural.

É necessário que estejamos atentos para o que ainda repercute sob a ótica do Patriarcado na esfera educacional, sobre as docentes, nosso objeto de investigação. Haja vista que o espaço educacional não pode ser utilizado como meio propagador de naturalização da alienação de direitos e liberdades.

Concordamos com o pensamento de Lerner (2019), a qual defende que “a História foi escrita por homens e por isso é parcial, pois omitiu o ponto de vista feminino.” Homens e mulheres sofrem exclusão motivadas por razões de classe, todavia, apenas as mulheres são excluídas pelo seu sexo. A escrita deste capítulo está baseada na imposição do poder masculino na vida das mulheres na história. A história da conquista dos espaços das mulheres é o relato da luta contra o poder dos homens e pela aparente falência, nas épocas históricas, do *modus operandi* de práticas de submissão e exclusão das mulheres. Por mais que as ações que envolviam o questionamento e a resistência femininos não dessem resultados imediatos, era a composição, mesmo que ínfima, de uma luta que as colocaria como sujeitos e cidadãs na história.

Diante da exposição acerca da ciência sobre a permanência histórica de práticas corriqueiras, ligadas ao Patriarcalismo, é imprescindível analisar, de forma breve, seu possível nascimento na evolução da humanidade. Abordaremos algumas visões sobre o surgimento do Patriarcado como forma de entender o que dizem alguns escritores e suas visões lançadas para a sua análise.

Segundo o pensamento de Stearns (2012), há uma concordância geral entre os historiadores de que as desigualdades entre os gêneros aumentaram quando as sociedades passaram por mudanças econômicas, ao deixarem de ser sociedades de *caça e coleta* e passaram a ser *sociedades agricultoras*.

Nas culturas humanas iniciais, segundo as análises de Rose Marie Muraro (2015), havia centralidade e sacralidade femininas. Nas sociedades de coleta, compreendidas como Matricêntricas, não havia centralização do poder, havia o revezamento entre as lideranças, não existindo a transmissão de poder e herança. Observava-se uma liberdade maior em termos sexuais. Não existiam guerras. A escassez de alimentação provocou o início da caça sistemática, de forma que a supremacia masculina e a guerra pelo poder começam a se instalar

e se tornaram mitificadas. A lei do mais forte ainda não existia nesse momento, e os homens ainda não conheciam sua função na reprodução, pois acreditavam que as mulheres ficam grávidas dos deuses. Era por seu caráter sagrado que ela mantinha ainda seu poder de decisão (MURARO, 2015). O poder que elas possuíam de gerar a vida concedia-lhes um lugar central em sociedades que realizavam coleta e caça de pequenos animais. “Nesses grupos, o princípio masculino e o feminino governam juntos. Há divisão de trabalho entre os sexos, mas não há desigualdade” (MURARO, 2015, p.8).

Em acordo, Del Priore (2020) apresenta que, por meio de resultados de estudos tecnológicos, entre 186 sociedades localizadas nas Américas, Ásia, Mediterrâneo, Pacífico, na época do Paleolítico Superior, momento histórico no qual os homens eram caçadores e coletores, já havia a divisão de trabalho entre homens e mulheres, sendo os homens os responsáveis pela caça, e as mulheres, pelos alimentos, manutenção do fogo, tecelagem. Ao retomar os estudos da arqueóloga Marija Gimbutas, a autora descreve que a mulher, em muitas culturas, tinha liberdade e experimentava prestígio, simbolizadas por estátuas que representavam divindades femininas. As presenças dessas imagens reforçam a ideia de sociedades matriarcais, onde havia igualdade das tarefas, que teriam triunfado na Europa, antes do domínio de sociedades que praticavam a cultura de guerra.

Muraro (2015) defende que o elemento gerador da supremacia dos homens sobre as mulheres foi a requisição da *força masculina*, pois os grupos humanos se tornaram maiores e passaram a caçar grandes animais. Todavia, ainda de acordo com a autora, nas sociedades mais primitivas e nas sociedades que realizavam as grandes caças, *a mulher era que detinha o poder de procriação de caráter sagrado*, pois fora agraciada pelos seres divinos no poder de gerar vida. Nesse sentido, a autora destaca que, apesar de toda a supremacia em força dos homens, surge a *inveja primitiva do útero*, pois não conseguiam dar à luz, causa da iminente marginalização dos homens.

A “inveja do útero” proporcionou, entre as culturas primitivas, práticas que pudessem trazer à figura masculina, dotada de força, *a ritualização de seu poder de gerar vida*. Muraro (2015) nos apresenta dois tipos de ritualização que se enquadram no aspecto da “inveja primitiva do útero”. A primeira, conhecida como *a Couvade*, é experimentada no Brasil e Oceania. Nesta prática cultural, os homens vivenciam o resguardo com o bebê a receber com visitas e presentes, e as mulheres saem dois dias depois do parto para trabalhar. O segundo momento é *a prática da iniciação masculina*. Nesse ritual, o menino é afastado do contexto familiar e é enviado à “casa dos homens” (MURARO, 2015).

...em quase todas essas iniciações, o ritual é semelhante: é a imitação cerimonial do parto com objetos de madeira e instrumentos musicais. E nenhuma mulher ou criança pode se aproximar da casa dos homens, sob pena de morte. Daí em diante, o homem pode “parir” ritualmente *e, portanto, tomar seu lugar na cadeia das gerações* (MURARO, 2015 p.9) (Grifos nossos).

A mulher possuía o poder biológico, enquanto o homem passou a agregar poder cultural a si, à medida que a tecnologia avançou (MURARO, 2015).

Enquanto o homem não dominava totalmente a tecnologia e o conhecimento a seu favor e poder, a mulher obtinha lugar social e podia cooperar com o cotidiano e com a cultura. A sacralidade a aproximava de seu poder social. *O poder biológico-divino conferia à mulher espaço na sociedade.*

Conforme Muraro (2015), é no período Neolítico que os homens passam a controlar a sexualidade feminina. É nesse momento em que nasce o casamento, como elemento de constituição de família e pela qual as heranças serão transmitidas.

A sedentarização trouxe o aparecimento das

primeiras aldeias, depois as cidades, as cidades-estado, os primeiros Estados e os impérios, no sentido antigo do termo. As sociedades, então, *se tornam patriarcais*, isto é, os portadores dos valores e da sua transmissão são os homens. Já não são mais os princípios feminino e masculino que governam juntos o mundo, mas, sim, a lei do mais forte. A comida era destinada, primeiro, ao dono da terra, sua família, seus escravos e seus soldados. Até ser escravo era privilégio (MURARO, 2015, p..10).

Há, nesse momento, a redução da mulher à esfera doméstica. Portanto, a mulher é retirada do campo de decisão no espaço público, e este se torna campo de domínio dos homens. A oposição dicotômica entre o público e o privado gera, portanto, a dependência econômica e, conseqüentemente, ao passar das gerações, a submissão psicológica que ainda hoje presenciamos. A cultura humana passou de Matricêntrica para Patriarcal (MURARO, 2015).

Foi com a sedentarização que, conforme nos apresenta Del Priore (2020), ocorreu a criação da agricultura. Por isso, houve transformação nas cidades, na luta de territórios, na hierarquia social e na estratificação política. O crescimento demográfico do Neolítico representou a ruptura da história das mulheres, que antes se transformaram cada vez mais em “mães”.

Ainda ao descrever o período neolítico, Del Priore (2020) aborda que o desenvolvimento da agricultura aconteceu ao mesmo tempo do sistema das sociedades patrilineares, nas quais as mulheres continuaram em espaços privados, e os homens, passaram

a ser donos e senhores de um novo tipo de poder que abarcava o domínio do rebanho, estoque das terras, propriedade de terras.

Segundo Stearns (2012), o *Patriarcado*, enquanto sistema, imperou nas sociedades agrícolas, em cujo âmbito o domínio dos homens (pais, maridos) imperava sobre as mulheres. As civilizações intensificaram o Patriarcado e estabeleceram seus detalhes de formas diferentes, combinando-o com instituições e com as crenças mais amplas de cada civilização em particular. Como característica própria do Patriarcado, as civilizações uniram as questões de gênero com aspectos da sua instituição e de sua cultura. Nas sociedades patriarcais, os homens eram superiores e possuíam direitos legais os quais as mulheres não possuíam. O sistema Patriarcal teve um alcance dominante na sociedade agrícola.

Havia uma *intenção maior* no exercício do Patriarcalismo. De acordo com Stearns (2012), para alguns historiadores, o fundamento maior para a existência do Patriarcado era garantir que a descendência pertencesse ao marido, mediante a importância da propriedade nas sociedades agrícolas, diferentemente das sociedades de caça e coleta. O controle da sexualidade das mulheres serviu para monitorar a herança das futuras gerações. Além disso, havia a predileção aos filhos do gênero masculino. Muitas meninas foram mortas para que houvesse o controle da natalidade. Os patriarcas destacavam a fragilidade e a inferioridade das mulheres e definiram os afazeres domésticos e restringiram sua presença no espaço público. À medida que as sociedades agrícolas se tornavam bem mais sucedidas, aumentava a desigualdade entre mulheres e homens.

Como descrito, o *Patriarcado é um sistema de exploração antigo*. Como nos comunica Del Priore (2020), o Patriarcado existiu em quase todas as culturas do mundo e é definido como o sistema no qual aos homens é delegada a atividade fora do lar e às mulheres, as atividades dentro da casa e a educação dos filhos.

Por meio do Patriarcado, as mulheres foram dominadas em todas as esferas. Saffioti (1987) afirma que o domínio masculino sobre todos os aspectos da vida da mulher já existe há milênios, todavia, é no plano político que se destaca esse poder de dominação, ou seja, o poder decisório da sociedade passou a estar nas mãos dos homens. Sendo o mais antigo sistema de exploração, a autora expressa que, na história, após o Patriarcado, o racismo se configura como outra forma de dominação e exploração, haja vista que a dominação à mulher foi estendida aos povos conquistados.

Há uma outra posição conceitual sobre o tema em pauta. Segundo Lerner (2019), o estabelecimento do Patriarcado não foi um evento, e sim um processo que se desenvolveu em

um espaço de tempo equivalente a 2.500 anos, entre 3100 a 600 a.C. Ocorreu no Antigo Oriente, em sociedades diferentes, assim como em tempos diferentes. Em 4000 anos, as mulheres foram socializadas pelo Patriarcado, de dominação paternalista, de modo que o grupo dominado recebe proteção, e o trabalho não remunerado, é pago com a manutenção da sua prática laboral.

[...] base do paternalismo é um contrato de troca não escrito: sustento econômico e proteção oferecidos pelo homem pela subordinação em todos os campos, serviço sexual e trabalho doméstico não remunerado oferecido pela mulher. Ainda assim, a relação não raro continua de fato e pela lei, mesmo quando o parceiro não cumpre com suas obrigações (LERNER 2019 P. 298).

Dessa forma, diante da falta de poder pelas mulheres, *a escolha por proteção masculina era uma escolha racional*. Assim, participavam da mesma classe da qual pertencesse o homem que a protegesse. Segundo Lerner (2019), portanto, o Patriarcado só existe devido à cooperação feminina, por meio da doutrinação do gênero, pouco acesso escolar, a recusa das mulheres sobre sua história, delimitação sexual (que transformou mulheres pela ótica do respeito e desvio), restrição ao poder político e econômico e sistema de classe recompensador às mulheres que obedecem.

Todavia, a “cooperação” foi exercida devido à perspectiva da sua inferioridade, e por isso, mulheres participaram do processo da própria subordinação, que foi alimentada pela falta de consciência de sua história e luta. Acrescido a isso, a solidariedade feminina foi impossibilitada pela pertença das mulheres aos homens de classes diferentes. Havia a proteção paternalista das mulheres em toda sua vida, e elas nunca se libertaram da subordinação.

Por fim, para corroborar o entendimento do Patriarcado como um processo construído socialmente, Lerner (2019) expressa que *o domínio masculino é um fenômeno histórico*, o qual surgiu de um fato biologicamente determinado. Todavia, tornou-se uma estrutura forjada e reforçada culturalmente, ao longo do tempo.

O domínio dos homens sobre mulheres são fruto de concepções históricas, que se desenvolveram de forma assíncronas entre as culturas. É essa perspectiva a partir da qual defenderemos a construção do entendimento acerca da violência e domínio sobre as mulheres que até hoje percorrem nossos sentidos e são a composição de nosso cotidiano.

Há uma outra definição sobre o Patriarcado que cremos ser de grande importância para fortalecermos o entendimento sobre ele, na qual apresentamos como um paradigma, por meio do autor Carlos Alberto Plastino (2016). Sem a pretensão de recusar ou ser indiferente às definições expostas, haja vista que elas conversam entre si, apesar de apresentarem diferenças,

observamos, até aqui, que o Patriarcado é um sistema social que existe por muito tempo. É possível afirmar que ele substituiu outra forma de organização em sociedade, em que existiu uma possível evidência sobre as mulheres nas sociedades antigas, retomando, como exemplo, a existência de deusas e uma mitologia que incluía o feminino poderoso, o qual emanava grande poder sobre a vida em sociedade, detendo a importância vital sobre o povo.

Plastino (2016) qualifica o *Patriarcado enquanto paradigma que ainda paira sobre a sociedade* sob um tipo de ramificação: o *Paradigma da Dominação*, o qual, deve ser superado, devido a sua atual inviabilidade, mediante a incoerência de sua manutenção, face à desigualdade e sofrimento que vem causando. Segundo Plastino (2016), o Paradigma Patriarcal tem como elementos centrais o conflito, a conquista e a dominação, e eles se fixam em dualismos sob os quais o imaginário patriarcal compreende a forma de ser da realidade. Diante da elaboração da perspectiva do Patriarcado, o ser humano passou a ser determinado segundo sua capacidade racional e passou a marginalizar algumas características de seu ser natural, e, por isso, a vida civilizada passou a ser incompatível com a paixão e o corpo, devendo, assim, como forças incompatíveis com o progresso da civilização, ser dominados e ordenados pela razão,

Plastino (2016) apresenta que, ao longo do século XX, o Paradigma da Dominação, ramificação histórica do Paradigma Patriarcal, passou a ser questionado e relativizado em muitas declarações e expressões. A crise do Paradigma da Dominação resulta de uma combinação de algumas condições. Para o autor, há fragilidade em seus pilares sobre as definições do ser, o conhecer e o homem. Percorre o autor a expressar que, entre eles, está a *naturalização imutável acrítica de subjetividades e da vida social*, pois fundamenta uma concepção mutilada do ser humano e ignora as características de seu ser, das experiências psicossomáticas e relacionais, “impondo, pelas crenças que inspira e reproduz, um modelo de subjetividade beligerante e conflitivo” (PLASTINO, 2016, p.29).

A Lei, a Ciência, a Economia, o cotidiano, a História, as relações sociais apontam para a necessidade da superação do conceito de sociedade que sobrevive sob a ótica da violência e do domínio, contra aqueles que não têm poder, ou seja, aqueles que foram excluídos da história.

Em suma, a experiência e a observação, formas de Assédio Moral contra as professoras da esfera municipal de João Pessoa, são a comprovação de que ambientes pautados pela democracia e pela diversidade ainda podem sentir a presença do Patriarcado. Além do que, sua atuação evidencia a grande carga nociva da qual a sociedade precisa se

desfazer, pois ele passa a ter novas configurações, de forma que sua atuação toma para si novos formatos e agentes.

A partir do Patriarcado, já existente nas primeiras sociedades históricas sobre as mulheres, recaiu o domínio masculino de seu modo de ser. Limitaram-nas sobre seus passos, sonhos, objetivos, e seus erros eram tratados como uma injúria contra o Estado, haja vista que era uma instituição predominantemente masculina. O Patriarcado não ficou apenas nas sociedades antigas, haja vista que citamos fontes que se basearam sobre análise de sociedades da Mesopotâmia, ou sociedades indígenas tribais. A sociedade patriarcal também se propagou sobre a Europa na Idade Média.

A Idade Média, a qual se iniciou no século IV, quando o Cristianismo se tornou a religião oficial dos romanos, também foi palco da perseguição às mulheres. A alta Idade média, que corresponde aos séculos V e X, foi um período em que a condição das mulheres passou a florescer, pois tiveram acesso à literatura, às ciências e às artes. Após ao período de florescimento feminino, entre os séculos XIV até os séculos XVIII, houve um fenômeno de repressão sistemática ao feminino, às mulheres, que correspondeu à caça às *bruxas*. Muraro (2015) afirma que a igreja mantinha a ideia da desigualdade por meio do argumento de que as mulheres eram *representantes do mal na terra*. Del Priore (2020).

Ao contrário das sociedades de coleta, onde as mulheres eram sagradas devido ao seu poder de fertilidade, nesse momento histórico, passam a ser causadoras de um grande mal. O livro “*Malleus Maleficarum*”, conhecido como “O martelo das feiticeiras” foi a continuação, na esfera popular, do segundo capítulo de Gênesis. E se tornou a mais solene testemunha da estrutura do domínio patriarcal e de como funcionou sobre a coibição da mulher e do prazer. As feiticeiras eram mulheres que não tinham sua sexualidade normalizada e se impunham no domínio público (MURARO, 2015).

A perseguição sobre as mulheres ganhou proporções gigantescas na Idade Média, de forma que foi legalizada pela Igreja. “O martelo das feiticeiras” foi escrito em um período de silenciamento ao feminino, e não só isso: havia a demonização de todas as mulheres que eram “insubmissas” ao dogma católico. A referência do que era aceitável e regular existia pela ótica da figura masculina, esta, sagrada e portadora de poder punitivo. O poder punitivo masculino era também expressão do Estado, feito por homens. Observamos que a adoção pelas cortes, da obra inquisitória, nos expõe o grande alcance da rede de poder predominantemente masculino existente nessa sociedade do século XV.

A religião, dominada pela figura masculina, detinha a estes o poder de definir e investigar o que lhes era oposto e insubmisso. As bruxas eram figuras femininas que passaram a ser penalizadas por ordem de um poder religioso masculino, falocêntrico.

A perseguição contra as bruxas, tendo como base o livro acima citado, foi um dos momentos *mais apavorantes do cristianismo*, assim nos descreve Byington (2015). Esta obra tornou-se um livro sagrado da Inquisição por 300 anos. Escrito no auge do Renascimento, não foi produzido por acaso e se tornou a glória e o habitual da Inquisição na luta contra a bruxaria, atingindo intensamente as mulheres. É um tratado de morte, ódio e de tortura, no qual se apresentam como maior crime as leis redigidas por quem o escreveu. Não há relatos das testemunhas. O ódio dos legisladores levou-os a exporem para os dias posteriores seus crimes, contra suas vítimas, a maioria mulheres condenadas, torturadas e mortas. A maldade e a intolerância não expressam a patologia no “Malleus”. Sua maior anomalia inscreve-se na defesa e na exaltação de Cristo, realizada por criminosos sábios eruditos e que o transformaram ao mesmo tempo em um código penal, sob a benção da Bula Papal.

A partir da citação do trecho da obra “Witches, Nurses and Midwives” (The Feminist Press, 1973), das autoras Deirdre English e Barbara Ehrenreich, Muraro (2015) nos destaca a violência e a perseguição praticadas contra as mulheres no período pós Alta Idade Média. As autoras

nos dão estatísticas aterradoras do que foi a queima de mulheres feiticeiras em fogueiras durante esses quatro séculos. “A extensão da caça às bruxas é espantosa. No fim do século XV e no começo do século XVI, houve milhares e milhares de execuções – usualmente eram queimadas vivas na fogueira – na Alemanha, na Itália e em outros países. A partir de meados do século XVI, o terror se espalhou por toda a Europa, começando pela França e pela Inglaterra. Um escritor estimou o número de execuções em seiscentas por ano para certas cidades, uma média de duas por dia, ‘exceto aos domingos’. Novecentas bruxas foram executadas num único ano na área de Wertzberg, e cerca de mil na diocese de Como. Em Toulouse, quatrocentas foram assassinadas num único dia; no arcebispado de Trier, em 1585, duas aldeias foram deixadas apenas com duas moradoras cada uma. Muitos escritores estimaram que o número total de mulheres executadas subia à casa dos milhões, e as mulheres constituíam 85 por cento de todos os bruxos e bruxas que foram executados.” Outros cálculos levantados por Marilyn French, em seu já citado livro, mostram que o número mínimo de mulheres queimadas vivas é de cem mil (ENGLISH; EHRENREICH apud MURARO, 2015, p. 17).

Uma das primeiras denúncias, com a qual concordamos, sobre a caça às bruxas, é que a Inquisição *foi uma ação patológica*, ou seja, mentes adoecidas criaram e deram vida ao fenômeno de caça às bruxas. Assim defende Byington (2015), que buscou basear sua análise por meio da teoria simbólica da história e da cultura. Portanto, para ilustrar o conceito de

psicose paranoide cultural, oportunizou um paralelo entre o Nazismo e a Inquisição para entender a psicopatia simbólica coletiva. Para o autor, houve, na Inquisição, uma patologia de caráter coletivo. Em contraste a ela, no Nazismo, as vítimas eram assassinadas porque eram consideradas impuras. O objetivo era aprimorar racialmente a humanidade. A psicose dos nazistas não precisara modificar o humanismo ocidental para executar seus crimes. Escolheram ignorar o alicerce humanista da cultura ocidental e glorificar sua ambiciosa paranoide. Já a Inquisição se definia como purificadora da sociedade. Todavia, eles se apoiavam no *humanismo cristão* para realizar suas ações criminosas, que eram a forma de luta para salvar a alma do Demônio e devolvê-la a Cristo. A patologia coletiva do caráter modificava o pensamento dos autores da Igreja, assim como São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, para que pudessem fundamentar sua conduta patológica, oriundas dos anos de repressão e que provocaram mudanças psicológicas.

Para Muraro (2015) a caça às bruxas foi a representação da ação de centralização do poder Estatal, o qual foi fortemente amparado pelas religiões católicas e protestantes, que passaram a varrer da Europa os que praticavam heresia e os bruxos. Tal ação visava controlar o comportamento das massas que se insurgiam contra aos excessos de seus senhores e que estavam expostas à guerra, à peste e à fome, porém tinha objetivo de controlar principalmente as ações das mulheres que possuíam saberes, os quais eram transmitidos de geração em geração, e, na Idade Média, eles se intensificaram. A pobreza direcionava as mulheres camponesas doentes a outras mulheres camponesas, gestando uma rede de unidade com as que possuíam mesma condição social, apresentando ameaça ao controle do Estado. Foi por meio da caça às bruxas que se normatizou o comportamento a ser praticado no público e privado. Com o passar dos anos, ao final do século XVIII, a sociedade já possuía trabalhadores dóceis e obedientes ao sistema.

Para fins de explicação, destacamos que nossa pesquisa está baseada na dialogicidade e interatividade. Dessa forma, tocamos no entendimento do materialismo histórico, como fonte de apoio para compreendermos o que pensadores destacam sobre o tema. Por isso, entendemos como uma importante perspectiva o pensamento de Saffioti (1976), Frederici (2019) e Muraro (2015) sobre a alienação da mulher no período que antecipou o surgimento do capitalismo, o qual se revelou profundamente violento contra as mulheres.

A necessidade para se estabelecer o controle sobre os corpos dos futuros trabalhadores, para Muraro (2015), estava na iminência do capitalismo que estava sendo concebido no feudalismo. Todavia, a partir do século XVII, o controle e a normatização

passam a ser realizados sobre detalhes mínimos. Até meados da Idade Média, ainda existiam muitos núcleos pagãos, e as leis morais da religião Cristã ainda não tinham sido adotadas pelas massas populares.

A autora destaca que não havia um rígido controle, até mesmo entre os cristãos. As regras só eram válidas para homens e mulheres que pertenciam à classe que dominava o poder econômico, pois era por meio deles que mantinha transmissão de poder e herança. A perseguição contra as bruxas e os hereges foi uma ação calculada e realizada pelas classes dominantes, para que obtivessem *maior centralização do poder*.

Numa sociedade predominantemente cristã, a infração da fé *era uma infração política*, assim como a transgressão sexual, que se alastrava sobre as massas populares. Os inquisidores ligaram a desobediência sexual à infração da fé, tendo como foco a punição de mulheres.

A caça às bruxas, de acordo com o pensamento de Federici (2019), foi um acontecimento rural e atingiu regiões em que a terra passou pelo cercamento, ou seja, onde houve a tomada de terras de uso comum. Em outras palavras, de uso de todos, pela classe de donos de terras e camponeses abastados, o que provocou o desalojamento da população de agricultores e colonos que delas dependiam para sobreviver.

Federici (2019) aborda que, junto à eliminação das bruxas, foram eliminadas concepções e ações típicas da sociedade europeia rural, que antecedeu ao capitalismo e que passaram a ser entendidas como improdutivas e extremamente perigosas para a nova ordem econômica. Atribuir a função de bruxa às mulheres ajustou o terreno para que as europeias fossem confinadas ao trabalho doméstico não remunerado, o que validou a subordinação aos homens fora e no seio familiar e entregou ao Estado seu potencial reprodutor para a geração de mais mão de obra. As bruxas resistiam à pobreza e à exclusão social, eram mulheres que não tinham boa reputação, sob a ótica de quem comandava a sociedade. Continua a autora a nos informar que a caça às bruxas foi um projeto de terror contra as mulheres, sobre o qual se fundou um novo molde de feminilidade, a partir do qual elas tiveram que exercer alguns tipos de comportamentos para que fossem consideradas adequadas à sociedade capitalista. Os comportamentos requeridos eram a obediência, submissão, subordinação ao mundo masculino, feminilidade assexuada. Dividiram-se as mulheres sob a ótica da obediência às regras do Estado. No mesmo sentido, para Rubin (2017), o Capitalismo renovou e proporcionou novas concepções sobre o masculino e o feminino.

Expõe, também, Federici (2019) que a bruxa foi *reacionária* de sua época, em um momento em que foi necessário o uso de um mecanismo a doutrinar uma nova forma de

subjetividade e uma nova divisão sexual do trabalho. Foi uma derrota das classes baixas ao poder do Estado:

Nas fogueiras não estavam apenas os corpos de “bruxas”, destruídos; também estava todo um universo de relações sociais que fora a base do poder social das mulheres e um vasto conhecimento que elas haviam transmitido, de mãe para filha, ao longo das gerações – conhecimento sobre ervas, sobre meios de contracepção ou aborto e sobre quais magias usar para obter o amor dos homens (FEDERICI, 2019, p.74).

As mulheres, com o advento do capitalismo, vivenciaram muitos prejuízos sobre a sua subjetividade, sobre a liberdade de seus corpos, sobre o desenvolvimento de suas capacidades. Saffioti (1976) expõe que o aparecimento do capitalismo surge em condições adversas à mulher. Houve negação dos direitos civis e políticos, o que limitou sua esfera de atuação. O processo de individuação, introduzido pelo capitalismo, a mulher encontrou dois tipos de desvantagens: uma no nível Superestrutural e a outra no nível Estrutural.

No nível Superestrutural, Saffioti (1976) expressa que a mulher foi subvalorizada em suas capacidades femininas, interpretadas como mitos que justificaram a supremacia do poder masculino e da ordem que constituíram e no plano Estrutural. No processo de desenvolvimento das forças produtivas femininas, a mulher foi paulatinamente marginalizada sobre suas funções produtivas e foi periféricamente situada no sistema de produção. Porém, cabe salientar que as mulheres sempre contribuíram para a criação da riqueza social e o sustento familiar, mas, em todas as esferas do trabalho, sempre foram consideradas inferiores e, portanto, necessitavam da guarda masculina. Ao casamento era atribuída a felicidade pessoal feminina, pois, por meio do matrimônio é que se consolidava a prosperidade econômica. Em troca da proteção, o homem recebia da mulher submissão e colaboração no trabalho, haja vista que as sociedades patriarcais sempre compreenderam que era dever da mulher submeter-se ao chefe de família. Para a autora, a tradição de submissão feminina ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem ser vistas de forma isolada.

5.1 MOVIMENTO PRECURSOR DE LUTA PELO DIREITO DAS MULHERES

Em cada época histórica, as sociedades puderam presenciar uma forma de definição sobre o conceito de igualdade. Para Arnald-Duc (1994), desde o período de Aristóteles, a igualdade pautava-se em termos de desigualdades, estas compreendidas como *naturais*, pois derivava da natureza das coisas, implicando a inferioridade física e a debilidade de raciocínio.

Dessa forma, as mulheres pobres, do povo, não tiveram direito ao voto, à educação, e a sua prática laboral a afastava da possibilidade de uma acesso a postos mais qualificados.

Conforme o pensamento de Teles (2017), a Revolução Francesa garantiu os direitos da burguesia, mas as mulheres não tiveram seus direitos reconhecidos. Negava-se a elas a cidadania, como também às crianças e aos loucos, todos excluídos da humanidade racional. Já, Sledziewski (1994, p. 41) aponta que a Revolução Francesa foi decisiva para a história das mulheres, haja vista que ela foi importante na história dos homens e de toda a sociedade, pois as mudanças ocorridas aconteceram pela realização de um questionamento entre os sexos sem antecedentes. A revolução mudou tudo, todavia, não foi por isso que trouxe mudanças para as mulheres. É que a questão a respeito delas foi inscrita pela Revolução “no coração dos questionamentos sobre a política da sociedade”. Essa foi a inovação, além de que a civilização ocidental contemplou a cidade como um local possível para a população feminina, além do espaço doméstico.

As mulheres obtinham as informações sobre a revolução de uma forma diferente. Goudineau (1994) nos informa que se inteiravam sobre a vida política na França revolucionária com as vizinhas. Elas externavam suas queixas em público e defendiam a participação na política, e, mesmo sem ser consideradas cidadãs, contribuíram com a sua composição. Ao contrário das francesas, as mulheres na revolução americana não participavam de forma atuante nos motins, alcançavam isso apenas na religião.

O movimento feminino teve precursoras. De acordo com Lins; Machado; Escoura (2016), no século XVIII, duas europeias se tornaram precursoras do movimento feminino. Na Revolução Francesa, Olympe de Gouges convocou a atenção dos revolucionários a pensar e definir o direito das mulheres. Redigiu a Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã, que conclamava o direito à liberdade profissional, propriedade e voto. Ela pertencia à nobreza e confrontou abertamente os líderes da revolução em sua fase do “Terror”, cuja pena foi a guilhotina. Em 1792, Mary Wollstonecraft escreveu o livro “Uma defesa dos direitos da mulher”, no qual requisitava o direito das mulheres à educação e à igualdade como fator necessário ao progresso da sociedade. Todavia, apensar do esforço, as mulheres britânicas só puderam votar em 1918, e as francesas, apenas em 1945.

O exemplo mais clássico de ação feminina e que foi reprimida duramente foi o caso da francesa Olympe de Gouges. Conforme Teles (2017), a sentença proferida, na sua condenação à guilhotina expressou-se pela frase: “(...) se imiscui nos assuntos da república, esquecendo-se das virtudes de seu sexo (...)” Ela, que, aos 16 anos, já era viúva e mãe, participou

ativamente das mobilizações da revolução e defendia, por meio da criação de vários clubes femininos, direitos como divórcio e ingresso na educação. Goudineau (1994) expressou que as mulheres na Revolução Francesa eram “as bota fogo”. No dia 5 de outubro de 1789, elas iniciaram a marcha sobre Versalhes e seguidas pela guarda nacional.

Segundo Arnald-Duc (1994), as reivindicações Feministas do século XVIII partiram de mulheres oriundas da pequena e média burguesia. Mediante as manifestações e publicações de jornais e petições, as mulheres achavam, assim, uma forma de se manifestar. Fraisse e Perrot (1994, p. 19) expressam que as Revoluções Francesa e Americana provocaram um movimento em que as mulheres puderam se reunir em um gesto coletivo fora do ambiente privado, onde elas se viram “como seres do mesmo sexo”. Entretanto, o percurso Feministas do século XIX foi seguido por silenciamento.

Concordamos com Sledziewski (1994, p. 42) quando expressa *que* “descobrir que as mulheres podem ter um lugar, não significa que este lhes seja concedido.” Todavia, a Revolução não enfrentou as questões sobre a relação entre os sexos na cidade. “como se estivesse se assustado por a ter posto na ordem do dia.”

O acesso das mulheres no espaço público não lhe configurou direito à expressividade. A plenitude da mulher ainda não é vivenciada de forma plena no espaço público e é uma definição histórico-social.

Arnald-Duc (1994) aborda que a exclusão das mulheres e do povo sobre a vida política coexistiu ao mesmo tempo, tornando-se uma percalço para a nova ordem burguesa. Além dos textos jurídicos, o discurso religioso e médicos apontam para o provável descontrole das mulheres ao tomarem os locais de decisão. Por isso, o autor expõe que ocorreu uma união entre os discursos moral e jurídico, no intuito de delimitar os espaços do feminino e do masculino. Por meio de seu papel simbólico, o direito fixou as leis da sociedade e determinou os papéis sociais. A aplicação do direito esbarrou na ignorância, ou nas resistências das mentalidades, ou mesmo no desinteresse de grande parte da sociedade pelo jurídico. As relações de força que existem entre o masculino e o feminino pertencem a um processo de trocas de interpretações entre o sistema jurídico e social.

Para Sledziewski (1994), os inimigos da Revolução Francesa apontaram perigo ofertado pelas mulheres que escreviam, discutiam ou atuavam. Para eles, a emancipação das mulheres provocou um vício à ordem social e a quebra da ordem natural, com a acusação de que a revolução tinha conferido um crédito ilimitado às mulheres. Ao tonar as mulheres como indivíduos, a Revolução Francesa confessou que não eram crianças, deu-lhes uma

personalidade civil, negada pelo Antigo regime, e, por isso, tornaram-se seres humanos competentes a exercerem seus direitos, tornando-se completos.

Sobre a natureza dos acontecimentos na Revolução Francesa, Saffioti (1976) expressa que a sociedade burguesa, que defendia a bandeira da igualdade, liberdade e fraternidade, *negou parcialmente os princípios*, haja vista que a sociedade baseada na competição aumentou as diferenças entre os sexos. Nas primeiras sociedades capitalistas, as diferenças entre os sexos não foram diminuídas. Para Saffioti (1987), a ideologia liberal que defendida como pedra fundamental, a igualdade entre todos, *não aconteceu na prática*. As diferenças culturais e sociais atuaram sobre os homens e mulheres desde o dia de seu nascimento. Aos homens, que pertenciam ao *povo*, foram dados alguns direitos que lhes permitiam participar da vida pública. Todavia, a mulher, mesmo diante de uma pequena ampliação dos seus direitos sociais, foi impedida de participar da vida pública. Mesmo na Revolução Burguesa, o casamento ainda submetia a mulher ao homem, assim como os bens dela ao marido.

5.2 O FEMINISMO E A CONQUISTA DE DIREITOS

A luta das mulheres sobre os seus direitos, no tocante a sua composição e efetividade, foi uma tarefa, ao longo da história, muito árdua. Compreendemos que o movimento social Feministas tornou-se uma das armas poderosas para as mulheres na elaboração de seu caminho de luta e entendimento teórico sobre as liberdades, direitos e subjetividades femininas.

Em vários momentos da história, conforme Louro (1997), as ações coletivas ou isoladas, contra a opressão e a violência femininas existiram, entretanto, o Feminismo é um movimento social, criado no ocidente no século XIX. Com a chegada do século XX, a luta pelo direito feminino ao voto, que ficou conhecida como *Sufragismo*, passou a ter uma maior visibilidade. O Sufragismo atingiu vários países no ocidente e passou a ser definido como a “primeira onda do Feminismo”. Junto à luta pelo voto, estavam atrelados interesses referentes ao acesso aos estudos, assim como ao acesso ao mercado de trabalho. Apesar de Feministas, essas eram ainda demandas ligadas à comunidade feminina branca e de classe média.

O esforço dos movimentos liderados por mulheres no século XIX, não logrou êxito, a julgar pela exclusão das mulheres da agenda realizada pela Revolução Francesa. Todavia, conforme Miguel (2014), o Feminismo, nascido entre os séculos XVIII e XIX, foi um *filho indesejado da Revolução Francesa*. Havia hostilidade sobre os direitos da mulher, defendidos

pela Sociedade das Republicanas Revolucionárias, de Claire Lacombe (1765-?) e Pauline León (1768-1838), ou defendidos de forma isolada por Théroigne de Méricourt (1768-1817) e Olympe de Gouges (1748-1793), que escreveu a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, documento que transcreveu para o feminino, acrescido de alguns detalhes a partir da “Declaração dos direitos do homem e do cidadão.” Apesar do esforço, Gouges não atingiu o nível de elaboração sistemática sobre o entendimento acerca do nascimento da opressão sofrida pelas mulheres, causa que foi conquistada na Inglaterra por Mary Wollstonecraft (1759-1797), *considerada a fundadora do Feminismo*. Sua obra mais relevante foi “Uma reivindicação dos direitos da mulher” (1792). A autora, entre as inúmeras defesas, considerava ser possível, na era do esclarecimento, a queda do *poder divino* dos maridos sobre suas mulheres, assim como o do rei sobre a sociedade.

O Feminismo, segundo Teles (2017), lutou contra a exclusão e a discriminação feminina e realizou expressivos protestos nos séculos XIX e XX, circunstância que ainda perdura. Stearns (2012) destaca que o Feminismo expressou novas ideias e avançou na esfera educacional. Todavia, recuou durante a primeira metade do século XX, para ressurgir nos anos 1960, e com novas exigências, a exemplo de maior igualdade no mercado de trabalho entre homens e mulheres. Para Del Priore (2020) a defesa ao voto feminino em início dos anos XX era um movimento *de classe média* por direitos políticos, porém nunca foi uma forma de mudar e revolucionar o papel das mulheres na sociedade.

Para algumas autoras no século XIX, não houve silenciamento à luta pelo direitos das mulheres. O olhar sobre o século XIX apresenta *impressões incoerentes* com o que a *realidade* deste apresentou. Assim nos transmitem Fraisse e Perrot (1994), as quais expõem que, tendo por base a representação espontânea, a imagem do século XIX é triste e sombria, opressiva ao feminino, porque ignorou as mulheres enquanto cidadãs, em meio a uma revolução social que defendia a igualdade, liberdade e fraternidade. Porém, de acordo com as autoras, é fato que esse século reexaminou a vida das mulheres, como um resultado da opressão da ordem coletiva, sobre a história pessoal. É o século XIX que demarca historicamente o aparecimento do Feminismo, que passou a considerar mudanças estruturais essenciais, como o direito à Educação, trabalho assalariado e autonomia dos indivíduos no campo civil, além da abertura da cena política para as mulheres. Dessa forma, as autoras apresentam que o século XIX é o momento histórico no qual a perspectiva feminina passa por alterações. Houve uma revolução feminina no século XIX, de forma que lhes possibilitou a execução de atividades, mesmo diante da possibilidade de serem dispensadas com maior ou

menor rapidez do ambiente, ou seja, ainda pertencentes a um jogo masculino tênue que agia com “convite e rejeição, sobre a exclusão e participação das mulheres nos assuntos que dizem respeito ao Estado e à nação” (FRAISSE E PERROT, 1994, p.9). Para Fraisse e Perrot (1994), o século XIX ofertou condições determinantes na esfera cultural, social, econômica, para que a modernidade estivesse aberta ao feminino. As autoras também confirmam que não houve favorecimento para as mulheres nos anos iniciais do período democrático, proporcionado pela Revolução Francesa.

De acordo com Yannoulas (1992), no século XIX, uma nova fonte de significado sobre a identidade feminina foi constituída. Aconteceu com o amparo de duas ideias específicas: a argumentação ecológica e a essencialista. A primeira remete à condição reprodutiva, social e biológica, as quais deveriam ser realizadas pelas mulheres no seu familiar, e a segunda refere-se às qualidades atribuídas às mulheres como elementos ligados à sua essência natural, assim como a fraqueza, dependência, afetividade e irracionalidade. A maternidade e o espaço privado foram definidos, por excelência, como ideal feminino, os quais passaram por redefinição em uma época histórica marcada pelo surgimento dos estados nacionais, urbanização e industrialização. O novo modelo de família, a família nuclear, se consolidou mediante as necessidades do Estado, e legitimou-se a discriminação contra a mulher nos setores da política, cultura, política e mercado de trabalho, mesmo diante da afirmação de igualdade entre os seres humanos. Todavia, a identidade masculina foi fundamentada em duas argumentações: a política e a essencialista. Aquela se refere à defesa da função pública do homem em sociedade, e esta afirma que o homem tem características próprias, como força física, racionalidade, independência, por exemplo.

Sobre a característica do Feminismo no século XIX, Teles (2017) apresenta que nele defendia-se a definição de emancipação, a qual procurava a *igualdade* de direitos, que estavam no espaço dos valores masculinos. De forma que, na atualidade, o Feminismo formulou o conceito da libertação, e por isso dispensa a igualdade para certificar a diferença. Homens e mulheres estão presos sob o domínio do mito do macho, nos quais colocam o contingente masculino como catalisadores da força, inteligência e poder.

Na perspectiva histórica, o Feminismo é herdeiro do Liberalismo. De acordo com Biroli (2014), o Feminismo tomou como lembrança a existência de promessas que certificavam a liberdade individual. O Movimento Feministas lançou críticas sobre o indivíduo abstrato do liberalismo, pois a luta pela universalização dos direitos levaria ao caminho do fim dos privilégios, de modo que todos os cidadãos estariam sob a mesma

condição de igualdade no espaço público, mas caminhou para uma *ficção* em que foi possível eliminar as configurações e posições dos indivíduos, em sociedades onde a esfera do privado e do público foram ordenadas por hierarquias e relação de opressão e dominação.

As diferenças existentes entre os sexos, segundo Miguel (2014), geraram desigualdades, entre os homens e mulheres, durante a história, e estas não foram camufladas, longe disso: foram reconhecidas como um espelhamento da natureza diferente entre os sexos, necessárias para o progresso e a sobrevivência da espécie. O Feminismo surgiu para denunciar a situação desigual das mulheres, como resultado de opressão. O Feminismo combinou a luta pela igualdade de gênero e a investigação acerca das causas e o meios que reproduzem a dominação masculina. Segundo Del Priore (2020), no século XVIII, o Patriarcado moderno mudou a justificativa religiosa de submissão feminina por argumentos médicos e biológicos. A mulher naturalmente completaria o homem, ele, ativo, e ela, passiva. Houve uma naturalização dos papéis e funções do gênero. Todavia, o poder do Patriarcado, segundo Stearns (2012), afetou também a masculinidade, pois o papel dominante deveria ser exercido, independente da personalidade de cada um. As civilizações aprofundaram as diferenças entre homens e mulheres, e eles variaram muito. Nunca foram universais.

No século XX, a aceleração tecnológica apresentou-se de forma mais agitada que no período da Inquisição. Todavia, nesse século, quebraram-se duas proibições que motivaram a morte das feiticeiras: práticas que davam o prazer e a sua presença no espaço público. Ao mesmo tempo, a mulher libertou-se, pois essas duas restrições foram a base da opressão contra elas. As bruxas do século XX trazem para a história do Patriarcado os valores femininos. Reconquistaram o prazer, a não competição, a solidariedade e união com a natureza (MURARO, 2015). Foi a partir desse século que a agenda Feministas passou a ser desenvolvida e efetivada, e, aos poucos, as conquistas passaram a ser realizadas.

O pensamento Feministas tem também, como característica, conforme o pensamento defendido por Biroli (2014), a crítica acerca do dualismo existente sobre a esfera do público e do privado. Fruto de uma compreensão limitada da política que, em virtude da universalização da esfera pública, estabeleceu o privado como uma esfera não política. Buscou-se portanto, por meio dessa definição, afastar a ação política das relações de poder sobre o cotidiano, de forma que produziu negação ou livrou o caráter político e de confronto sobre as relações familiares e de trabalho. Os valores que referenciam a esfera pública e suas exclusões foram definidos historicamente e tiveram como base a visão de alguns indivíduos sobre outros.

Dessa forma, a homogeneização e a projeção da esfera pública têm como efeitos o silenciamento da existência de lutas e públicos diferentes.

O Feminismo do século XX, segundo Lins; Machado Escoura (2016), tinha como lema histórico “Homens, seus direitos e nada a mais. Mulheres, seus direitos e nada a menos”, frase que tinha como objetivo a equidade dos direitos entre homens e mulheres. Todavia, conforme Miguel e Biroli (2014), abordam que as demandas defendidas pelo Feminismo mudaram conforme o tempo. A exemplo, observa-se a noção das Feministas da primeira onda, em que consideravam que a conquista do voto seria o “Milênio para as mulheres”. Uma nova condição histórica para as mulheres começou a despontar com o surgimento do Feminismo. Teles (2017) expõe que, por meio dele, foi revelada às mulheres sua condição como pessoas cidadãs, titulares de direitos, e, em consequência disso, passou a ser inevitável o desenvolvimento do processo de construção dos direitos humanos das mulheres.

De acordo com Louro (1997), os estudos Feministas estiveram desde sempre atentos às relações de poder. De forma que os estudos iniciais buscaram a demonstrar formas de submissão, silenciamento e opressão às mulheres. Desta forma, destaca-se que a concepção Feministas considerou o poder dominante do homem *versus* a mulher dominada, concepção que tem sido ainda problematizada por alguns estudiosos.

Na teoria Feministas, existe diversificação. Segundo Miguel e Biroli (2014), por meio da ótica das desigualdades de gênero, investiga-se a organização social. Mediante a análise realizada pelo Gênero, é possível demonstrar as naturalizações reproduzidas por instituições vigentes, que as reproduzem nas pretensões de igualdade e democracia. Ademais, os autores também expressam que as teorias Feministas são políticas, haja vista que o Feminismo defende que as ações políticas tradicionais aceitam a diferença entre público e privado, tornando-se, dessa forma, indiferentes para as desigualdades de gênero.

O Feminismo teve fases. Na primeira fase ou “primeira onda”, ficou conhecida como ‘Sufragista’, haja vista que esse conceito foi baseado pela defesa do voto feminino, além de reunir reivindicações como direitos trabalhistas femininos, educação e ações para a abolição da escravidão negra, como ocorreu no Brasil, países da América Latina, Caribe, Estados Unidos (TELES, 2017). Segundo Lins; Machado; Escoura (2016), a Nova Zelândia foi o primeiro país a reconhecer o voto feminino em 1893. No Brasil, Bertha Lutz foi uma das precursoras do Sufragismo. Era cientista e defendia também a luta pelo direito das mulheres.

Os anos de 1970 ficaram conhecidos como o momento do surgimento da segunda onda do Feminismo. Aconteceu em diversos países e defendia a liberdade sexual, igualdade e

direito ao próprio corpo. Lins; Machado; Escoura(2016) apontam que, desde as primeiras mobilizações, já havia a condição plural de ser mulher. Diante de uma certa conquista da igualdade de direitos, a luta se concentrou aos costumes, destacando-se os limites da sexualidade feminina e a correlação da mulher à maternidade e ao espaço privado, a criminalização do aborto, as desigualdades salariais existentes no mercado de trabalho e a violência sexual e doméstica. O lema “O pessoal é político” foi o lema abordado pela segunda onda. As Feministas propagavam a ideia e convidavam as mulheres para a compreensão de que a vida pessoal feminina era *politizada* e estavam *submetidas a estruturas de poder* injustas. O Feminismo da segunda onda possuía engajamento e era combativo, por meio de grandes protesto e marchas por direitos. No Brasil, as Feministas da segunda onda também lutaram contra a ditadura militar, pela redemocratização do Brasil. Ainda com Teles (2017), destacamos que o Movimento Feministas responsabilizou o Estado e a Sociedade, na realização da denúncia sobre a realidade de mulheres. Destacaram que a discriminação contra as mulheres sempre foi histórica e, desta forma, exigiram que as diferenças fossem respeitadas.

O período da Segunda Onda Feministas foi muito importante para a história da construção dos direitos femininos. Segundo Louro (1997), foi no período da segunda onda, meados dos anos 1960, que as teorias Feministas foram criadas, juntamente com a existência de preocupações sociais e políticas. O conceito de Gênero ganha espaço nos debates e, nesse contexto, foi formulado e problematizado.

O conceito de gênero está relacionado à segunda onda do Movimento Feministas. Segundo Spizzirri e Pereira (2014), uma primeira exposição do termo aconteceu nas ciências médicas, pelo psicanalista Robert Stoller. Ele foi um dos primeiros estudiosos a referir-se a Gênero como um meio de diferenciação da categoria sexo, a qual estava relacionada à esfera biológica. Em sua obra “Sex and Gender”, o autor defendeu que a dimensão cultural era mais significativa do que as condições biológicas do indivíduo. Dessa forma, o Gênero possibilitou compreender as identidades culturais, fato que não era possível pelo termo e conceito “sexo”, o qual estava ligado à biologia.

Os escritos de Joan Wallach Scott e Gayle Rubin são os pioneiros na construção do entendimento do campo social por meio de Gênero como categoria de análise, a qual foi fruto da segunda onda do Movimento Feministas.

Nos anos 1990, surge a Terceira Onda Feministas, e, sobre ela, Lins; Machado; Escoura (2016) afirmam que ela ainda está presente na sociedade. Tem como base a teoria

Queer e a expoente filósofa Judith Butler. A teoria *Queer* contesta os processos de normatização do gênero, excludentes e restritivos. Abordam que o gênero encontra com outros tipos de desigualdades, incluindo classe, orientação sexual e raça. Dessa forma, defendem que não existe uma mulher, mas sim *mulheres*.

Segundo Miguel (2014), existe a propagação de um certo senso comum de que a luta Feministas é ultrapassada, todavia, existem evidências da dominação masculina que ainda permanecem nos diversos espaços. As esferas políticas, educacionais, no mercado de trabalho e no lar, apresentam avanços, porém sustentam-se meios que fortalecem as desigualdades, que agem para a desvantagem feminina. Deste modo, aspectos mais complexos de dominação requerem ferramentas de análise mais elaboradas para que possam ser compreendidas, e, portanto, o Feminismo se apresenta como em corpo teórico e reflexivo elaborado sobre a esfera social.

A leitura sobre o Feminismo nos faz compreender que a luta pelos direitos das mulheres se inicia sobre a construção da consciência destas como um sujeito de direitos e de posse de seu destino. Acreditamos que essa consciência ainda está presa em amarras culturais e que se faz necessária uma profunda transformação nas estruturas que definem as mulheres por meio de condições naturais, as quais definiram, por muito tempo, o seu destino. Concordamos com Beauvoir (2009) que o destino feminino se torna mais pesado quando ela se revolta contra ele, na sua afirmação como indivíduo. Por medo, muitas mulheres se calam, ou escolhem o caminho da conformismo para que possam viver, afastadas das complicações que os questionamentos trazem sobre a vida delas, que escolhem se posicionar, diante da desigualdade, exclusão e injustiça.

Compreendemos que a pesquisa realizada busca propor um entendimento combatente de que o espaço público educacional não pode ser extensão do lar, onde mulheres são tratadas como seres destituídos de direitos. A todas as docentes da esfera pública municipal, direciona-se por esta pesquisa o entendimento de que o assédio vivenciado de forma implícita ou desmascarada contribui para a perpetuação de poder misógino e patriarcal. Destacamos que, ao pensamento de Simone de Beauvoir, se relacionam as falas, expressões silenciadas das professoras que estão a enfrentar os assédios ou se lembrar dos episódios de Assédio Moral em pleno ambiente de trabalho. Ou, então, a vergonha e a humilhação, desqualificação pelo confronto do seu ato.

E concordamos com Del Priore (2020), a qual expressa que existem consequências para aquelas que desejam abandonar o Patriarcado. As desigualdades, no âmbito privado e

público, se mantêm mesmo diante de conquistas de leis e medidas antidiscriminatórias. As consequências experimentadas ainda estão ligadas pelas noções de poder e discriminação contra as mulheres. No momento em que docentes se levantam para denunciar abusos de ordem moral, há a possibilidade que surge automaticamente de críticas sobre sua postura, assim como a falta de empatia e apoio ou, então, a desqualificação de sua saúde mental e competência profissional.

5.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE GÊNERO

Observamos, até aqui, que as sociedades passaram por várias transformações sobre a forma de sua organização e no entendimento como os homens e mulheres conviveram nos espaços públicos e privados. Tentamos esboçar algumas formas como os autores observaram a construção do Patriarcado e como ele se manifestou na sociedade desde os primórdios. As ciências sociais ofertaram aos estudos da humanidade uma rica contribuição, para que possamos, hoje, entender o papel da mulher durante a história.

Compreendemos que a mulher foi, durante muito tempo, reduzida a um aspecto essencialista, o qual defendia que as capacidades femininas eram definidas pela natureza, ou seja, pela sua biologia. E, portanto, as possibilidades de acesso a lugares predominantemente masculinos foram conquistadas por longos períodos de luta e de enfrentamento contra o Estado, Igreja, Educação e outras instituições, cujo comando era realizado por homens orientados pelo modo patriarcal e de dominação.

Entretanto, expomos, nesse momento do texto, que o nosso olhar sobre o Gênero feminino, no qual se encaixa o objeto desta Tese, será orientado pela discussão de Gênero. Como já escrevemos em linhas passadas, as questões de Gênero atravessam o espaço Educacional, de forma que é necessária a análise sobre as relações de poder que estão sendo experimentadas pelas docentes, na esfera municipal, podendo, portanto, ser compreendidas pelo conceito de Gênero.

As resistências femininas durante a história deixaram legado. Ao seu modo, ao seu tempo, confluíram para uma batalha que ainda se inscreve no nosso cotidiano. Ainda precisamos lutar muito pelos nossos direitos de vivenciarmos em liberdade o espaço privado, de vivenciarmos, em plenitude, o espaço público. Compreende-se, por um viés democrático e cidadão, que as mulheres abastadas, da elite, expressaram suas revoltas a partir de um ponto, de um local, de uma classe social e a partir de um grupo cultural, racial, étnico. Por isso, compreendemos que a luta feminina é uma construção histórica, e a defesa de seus direitos é

uma junção de várias mulheres. Acreditamos que todos os movimentos em prol dos direitos das mulheres estiveram acobertados pelo entendimento da época, mas contribuíram de maneira muito promissora para o que se tem de compreensão, hoje, sobre sermos “mulheres”, em sua vasta diversidade de significados.

Dessa forma, o que temos como legado teórico produzido pelo Feminismo? Em que ele contribuiu, no campo das ideias? Podemos nos debruçar, entendendo o contexto relacional em que se encontram, a exemplo da nossa pesquisa, as docentes do município de João Pessoa, que são objeto deste estudo.

A primeira e elementar resposta a qual precisamos destacar é que as mulheres são capazes de realizar tarefas diferentes daquelas relacionadas à esfera materna e marital. Não há motivos científicos, a não ser ideológicos, que defendam esta realidade que há muito tempo privou as mulheres de experimentar outros contextos importantes para compor sua capacidade intelectual, cognitiva, pessoal, laboral. É bem verdade que, devido à defesa sobre as “competências naturais” como elemento definidor das capacidades de gêneros, a docência feminina, por muito tempo, foi considerada uma atividade aceitável pelos homens (marido e pais), pois era considerada “extensão da mulher mãe e cuidadora” no espaço público. Todavia, compreendemos que não há determinismo biológico que explique, por exemplo, na atualidade, mulheres que atuam no ensino da matemática, engenharia, computação, ou seja, profissões historicamente compreendidas como masculinas.

Concordamos com Saffioti (1987), a qual nos informa que é interessante perceber que o ser humano pode transformar o reino natural, assim como naturalizar processos socioculturais. Desse modo, a autora expõe que é necessário entender os diferentes significados construídos ao longo da história. E, sob a ótica das classes sociais, há dois sentidos históricos: o da classe dominante e dos dominados, e, quanto ao sexo, as mulheres têm sido ocultadas. A autora expõe a extrema importância de entender que a naturalização dos processos socioculturais que discriminam a mulher e outros grupos sociais são o caminho mais prático para que se legitime a superioridade dos homens. Para a autora, o argumento biológico que defende que a mulher é mais fraca que o homem cumpre seu papel de sustentar a noção ideológica de que a mulher é inferior ou menos inteligente que os homens, e, sobre a referida ideia, não há fundamentação científica.

A profissão docente, mesmo reconhecida pelo fenômeno de sua feminização, não pode ser considerada como uma função destinada às mulheres devido a fatores naturais. Assim

como o absenteísmo ou a indiferença de algumas docentes no tocante à luta pelos seus direitos trabalhistas e individuais, haja vista que são situações aprendidas socialmente.

Outro ponto importante para podermos compreender os desdobramentos das lutas femininas por meio do Movimento Feministas é o desenvolvimento do conceito de Gênero, e, como todo conceito, ele possui *história*. É necessário compreender que as práticas e palavras que se transformaram na História da Humanidade são partes de rupturas e permanências criadas pelas ações em sociedade. Para Scott (1995), as palavras, ideias e as coisas *possuem história*, elas estão ligadas ao jogo da criação e da imaginação dos homens. E, durante os períodos históricos, os homens utilizaram expressões e termos gramaticais para definir características sexuais. Em consonância com o pensamento expresso, Louro (1997) reconhece a historicidade das palavras e, portanto, o conceito de *gênero*, que, enfatizado por ela, está associado à história do Movimento Feministas contemporâneo. É este conceito sobre o qual nos debruçaremos para a construção de nossa escrita.

De acordo com Scott (1995), foram as Feministas que passaram a utilizar o termo Gênero para expressar as formas de organização social entre os sexos. As primeiras aparições ocorreram entre as Feministas americanas, as quais queriam destacar o caráter das diferenças entre os sexos baseadas no elemento social, negando, portanto, o determinismo biológico. O termo Gênero representa a tentativa das Feministas de reivindicar espaço de definição dos sexos e para demonstrar que a explicação entre mulheres e homens, realizada pela biologia, era reducionista, incompleta. Segundo a autora, analisar as relações sobre a perspectiva do Gênero permite observar que o mundo das mulheres é criado “no” e “pelo” mundo masculino, por isso rejeita as explicações biológicas que definem os homens como seres possuidores de força e as mulheres, como reprodutoras. Resumindo, por meio da definição de Gênero, compreende-se que os papéis definidos a homens e mulheres são *construções culturais*, são uma *forma de referenciar a origem social das identidades subjetivas das mulheres e homens*.

Ou seja, o Gênero é “uma categoria de cunho social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p.75). Com o aumento dos estudos referentes à sexualidade e ao sexo, o termo Gênero passou a ser útil, no que se refere à identificação de prática sexual e dos papéis sexuais dados aos homens e às mulheres. O termo Gênero enfatiza um sistema de relações que podem incluir o sexo, todavia, não é determinado por ele, também não define, de forma direta, a sexualidade. O Gênero expressa que as relações entre os sexos são *sociais*, o termo *não explica as razões e como são construídas, como são executadas, ou como mudam*. De acordo com Scott (1995), o Gênero é uma *forma inicial* de dar significado para as relações de poder,

ou seja, *é um espaço primário, por meio do qual o poder é articulado*. O Gênero não é o *único espaço*, mas tem sido uma *forma predominante e recorrente de fundamentar a significação do poder no Ocidente*, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Para a autora, o Gênero opera com quatro elementos: símbolos, normas, contexto social e subjetividades, mas não de forma simultânea, todavia, não agem uns sem os outros. As necessidades do Estado podem *gerar mudanças, novas normas sobre o entendimento acerca das relações de Gênero*. Um exemplo, retomado pela autora, é fornecido pela argumentação de Louis de Bonald, em 1816, acerca das razões pelas quais a legislação da Revolução Francesa, sobre o divórcio, tinha que ser rejeitada:

Do mesmo modo que a democracia política permite ao povo, parte fraca da sociedade política, se voltar contra o poder estabelecido, também o divórcio, verdadeira democracia doméstica, permite à esposa, parte fraca, rebelar-se contra a autoridade marital ... A fim de manter o Estado fora das mãos do povo, é necessário manter a família fora das mãos das esposas e dos filhos (BONALD apud Scott 1995 P.90).

Gayle Rubin, importante autora e antropóloga, foi a pioneira nas Ciências Sociais, a trabalhar com o conceito de Gênero. E, em consonância com o pensamento preconizado por Joan Scott, a autora também aborda que o viés biológico não determina nem controla a sexualidade humana. A autora nega seguir o axioma do “essencialismo sexual”, que define o *sexo como uma entidade natural e que é anterior à vida social* e dá fôlego às instituições, haja vista que ele também está presente nos saberes populares das sociedades ocidentais que pensam ser algo imutável. As formas da sexualidade, em tempo e lugar específicos, são frutos da atividade humana. O social é quem divide os sexos de forma impositiva. As atividades sociais têm transformado os gêneros. A identidade de gênero, as concepções de infância, o sexo são produtos sociais, e toda a sociedade tem seu esquema de proceder com essas categorias. Para ela, sexo é sempre político e possui uma organização interna, um modo próprio de opressão e desigualdades. Os gêneros são regidos por manobras políticas e interesses que resultam de ações forçadas. Todavia, há momentos históricos em que as discussões sobre a sexualidade são nitidamente controvertidas e mais politizadas. O gênero e a sexualidade são políticos, pois estão organizados em sistemas de poder que incentivam e recompensam, suprimem e punem indivíduos (RUBIN, 2017).

Conforme Louro (1997), o termo *gender* passou a ser usado de forma distinta do termo *sex* a partir das Feministas anglo-saxãs. Através da linguagem e do termo *gênero*, passaram a acentuar o caráter fundamentalmente social nas diferenças justificadas no sexo, ou seja, na biologia. Não se negou a biologia, no sentido de que o corpo sexuado constitui o gênero, todavia, destacaram as construções sociais e histórias definidas nas características

biológicas. A definição de gênero passou a se referir como as características sexuais são representadas, ou como são expostas no tecido social e como fazem parte do processo histórico. De modo que o debate de gênero foi levado para o campo social, pois lá se desenvolvem as relações opostas entre os sujeitos. E, portanto, os motivos para as desigualdades entre os sexos deveriam ser analisados na sociedade, na história. O conceito de Gênero afirmou o caráter social do masculino e do feminino e, portanto, requisitam, por parte daqueles que o utilizam, a considerar as diferentes sociedades e os diferentes momentos históricos sobre os quais discute. O Gênero passou a ser visto como o formador da identidade dos sujeitos, os quais possuem, com base nos estudos Feministas e estudos culturais, identidades múltiplas, plurais, que se transformam e que podem ser contraditórias.

Lerner (2019) aborda que os atributos sexuais são fatores biológicos, mas Gênero é resultado *de processo histórico*. O sexo faz a mulher ter filho, todavia, o cuidado dos filhos pelas mulheres ocorre devido à construção social, haja vista que é o Gênero quem determina a posição social feminina.

Sobre o surgimento do conceito de Gênero, Lins; Machado; Escoura (2016) apresentam que ele surgiu nas universidades e passou a ser defendido pelo Feminismo. As Feministas passaram a destacar a condição feminina e o nascimento das desigualdades sobre as mulheres e homens. As estudiosas Feministas analisaram se as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram gerais e se elas poderiam ser realizadas em qualquer meio social. As conclusões apontaram que havia muitas formas de se compreender o masculino e o feminino nos diferentes momentos históricos, entre as culturas, entre as sociedades e regiões. Dessa forma, essa visão abria caminho para o entendimento de que o Gênero era resultado de *definições sociais, e não apenas da natureza*. A noção de Gênero, portanto, questiona a ideia de que a biologia (corpo, genitália, hormônios) determina o comportamento dos indivíduos. Haja vista que os padrões associados ao comportamento do masculino e feminino mudam entre as sociedades, em diferentes momentos históricos, grupos sociais, idades, e, portanto, essa variação demonstra as possibilidades de construções culturais humanas, do quanto são diversas e criativas.

Segundo Teles (2017), por meio do Gênero, como proposta de categoria de análise, testemunhou-se que as desigualdades existentes entre homens e mulheres não eram naturais e não faziam parte da natureza dos sexos. O domínio masculino justificou extrair da mulher a possibilidade de sua participação plena em sociedade, tendo como base relação de equidade. Os estudos de Gênero, realizados pelas Feministas, demonstraram que a violência e as

relações de poder, desiguais, são apresentadas como fruto de uma elaboração social de papéis e exercícios de submissão e de dominação impostos às mulheres por intermédio dos meios educacionais, instituições sociais. A discriminação negativa e inferior contra as mulheres foi criada pela sociedade, a qual determinou que estas não poderiam ocupar o espaço público. Teles (2017) expressa que movimentos Feministas utilizaram o conceito de Gênero no intuito de criar *ideias e projetos de cunhos progressistas*, para que se alcançasse uma sociedade mais justa e igualitária.

Acerca da contribuição ofertada pelo conceito de Gênero, Louro (1997) aborda que o termo passou a ser usado como *uma potente convocação para as análises das relações sociais*, pois, conforme seu pensamento, *é o espaço onde se fundam os gêneros*. Portanto, as concepções sobre gênero solicitam que ele seja pensado de modo plural, destacando que as representações e as concepções sobre homens e mulheres são diversas, nos diferentes momentos históricos, sociedades e nos grupos que compõem o interior de uma sociedade, como os grupos religiosos, raciais, de classe.

Em consonância, sobre a visão em que condição da mulher, por muito tempo, foi reduzida a suas “competências naturais” Saffioti (1987, p. 15) expõe que a “inferioridade feminina é exclusivamente social”. A autora expressa que os meios de domínio não são mudados por mera apropriação da legislação. Portanto, enquanto discriminações contra a mulher, validadas pela ideologia dominante, acontecerem, os próprios agentes da justiça irão compreender que os fatos jurídicos deverão ser julgados conforme o sistema de entendimento “do presente estado das coisas” (SAFFIOTI, p.16). Segundo a autora, o poder está centralizado nas mãos dos homens há muito tempo, e eles temem perder os benefícios que sustentam por exercer seu poder sobre as mulheres.

As leis podem até garantir espaços para que as mulheres sejam compreendidas como sujeitos de direitos, porém será necessária uma mudança sobre o entendimento de que elas são sujeitos de direitos.

No mesmo caminho de pensamento que nega a biologia como elemento definidor da condição feminina e masculina, Connel e Pearse (2015) expõem que o “Gênero é a estrutura das relações sociais organizadas na “arena produtiva”. Como “arena reprodutiva”, o autor compreende que é o espaço onde os corpos são levados para o campo dos processos sociais, onde as condutas fazem algo sobre as diferenças reprodutivas. De maneira informal, Gênero é como as sociedades tratam os corpos e sobre o cotidiano e as consequências dessa forma de tratá-los. O gênero é multidimensional, diz respeito, ao mesmo tempo, sobre o trabalho,

identidade, poder, sexualidade. Os padrões de Gênero são variáveis em contextos culturais distintos. Todavia, as formulações sobre Gênero estão sempre a mudar, conforme as práticas humanas, que criam novas situações e novas estruturas. E ele pode ter um começo, meio e fim.

O destino feminino não é determinado por ordem biológica. O Gênero é culturalmente construído, é um conjunto de significados culturais assumido pelo corpo que é sexuado. A diferenciação entre sexo e Gênero foi produzida para se questionar a ordem biológica sobre o destino (BUTLER, 2003). Segundo Beauvoir (2009), a qual também segue essa linha de pensamento, afirma que os dados biológicos desempenham no papel da mulher, em primeiro plano, um elemento indispensável de sua situação, porém não são o seu *destino*. É na sociedade que a espécie se processa, onde se transborda para o mundo e ao futuro. Os costumes não estão relacionados à biologia, obedecem ao costume, reproduzindo os temores e os desejos. O sujeito toma consciência de si mesmo enquanto corpo submetido a leis e a tabus, em nome de valores. A fisiologia não fomenta valores. Segundo a autora, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” Para Beauvoir (2009), a forma da mulher adquirida em sociedade não é determinada pelo destino psíquico, biológico ou econômico. “É o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam como feminino” (BEAUVOIR, 2009, p. 166). A autora expõe que o corpo da mulher *não é suficiente para definir a posição dela*, pois ele só passa a ter realidade quando é assumido por uma *consciência* por meio de práticas em uma sociedade.

A condição formativa baseada na ótica masculina acerca do destino das mulheres ainda não mudou em muitos aspectos, basta lembrarmos os crimes de feminicídio que ocorrem todos os dias na sociedade, ou das delimitações ainda ofertadas à mulher na conquista de certas vagas de emprego. Ainda há um condicionamento nas representações advindo da perspectiva essencialista. Acontece no cotidiano, na intimidade do lar e nas percepções sobre a mulher enquanto profissional. Não importando o tempo e o contexto, as mulheres sempre estiveram condicionadas ao discurso pertencente ao viés masculino. Assim como a narrativa do Édem, as mulheres sempre são “criadas” de um ponto de partida: o masculino. Os homens, possuidores e dominantes do poder estatal, religioso e científico, continuam a ler a presença da mulher no mundo a partir da sua vida. Daí se compreende a criatividade presente nos discursos que interpelam a condição feminina de forma desconfiada, desde o seu cabelo avermelhado, menstruações, poder de dar à luz ou trabalhar.

É importante destacar o pensamento de Laqueur (2001), que aponta ter sido o corpo feminino reinterpretado em relação ao masculino por diversas vezes. Segundo o autor, ainda no século XIX, para muitos, as mulheres eram *homens virados para dentro*, eram seres incompletos. Essa concepção passou a ser reforçada, e a definição dos dois sexos foi instituída. Foi o progresso científico que provocou a transformação mais geral do corpo feminino e masculino. Todavia, as novas formas de se interpretá-los não foram resultantes de maiores conhecimentos científicos, mas sim da política que, definida como competição de poder, formulou uma nova visão, para dar vida ao sujeito e à realidade social em que existia. Ou seja, o sexo falado no modo formal *expressava a ordem social que o certificava*.

A ascensão da religião evangélica, a teoria política do Iluminismo, o desenvolvimento de novos tipos de espaços públicos no século XVIII, as ideias de Locke de casamento como um contrato, as possibilidades cataclísmicas de mudança social elaboradas pela Revolução Francesa, o conservadorismo pós-revolucionário, o Feminismo pós-revolucionário, o sistema de fábricas com sua reestruturação da divisão sexual do trabalho, o surgimento de uma organização livre de mercado de serviços ou produtos, o nascimento das classes, separadamente ou em conjunto-nada disso causou a construção de um novo corpo sexuado. A reconstrução do corpo foi por si só intrínseca a cada um desses desenvolvimentos (LAQUEUR, 2001, p 23).

Portanto, compreendemos com Laqueur (2001) que sexo é situacional e é explicável dentro do contexto de luta pelo poder. É o discurso social que o determina.

Entendemos também com Foucault (1988) que o poder é um elemento que interfere na condição dos sexos. O autor apresenta algumas características sobre a relação entre poder e sexo, e, entre elas, estão: a relação negativa, a instância da regra, a interdição e a lógica da censura. Quanto à relação negativa, o autor afirma que o poder define uma relação com sexo sempre por meio de circunstâncias das limitações. Acerca da instância da regra, o autor expõe que o poder dita a lei do sexo, e este fica entre o “permitido e o não permitido”, ou seja, o sexo passa a ser compreendido em relação à lei. O poder define as regras e é efetuado sobre a linguagem, ou seja, discursos que geram um estado de direito.

O poder fala e cria a regra. A forma pura e inicial do poder seria localizada na função do legislador, e seu modo de atuação com respeito ao sexo seria “jurídico-discursivo”. No tocante ao ciclo *interdição*, Foucault (1988) aborda que a proibição é a única regra do poder ao sexo. O objetivo seria o abandono do sexo por meio de castigos e punições. “O poder oprime o sexo exclusivamente através de uma interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências” (FOUCAULT, 1988, p.80). Quanto à lógica da censura, o citado autor aborda que ocorrem três formas de interdição do sexo: afirmações sobre sua proibição, impedir que

se fale sobre e ele e negação sobre sua existência. Dessa forma, a lógica do poder sobre o sexo seria a do mutismo, ou seja, da sua não manifestação.

Destacamos, até então, o pensamento necessário para que possamos entender os fatos estudados por nossa Tese, de forma que queremos destacar que o domínio sobre as mulheres é uma condição histórica. As resistências, ocorridas ao longo do tempo, geraram novas formas de compreender o feminino e nos ensinaram que existe ainda uma força cultural, religiosa e política a definir nossas formas de ver o mundo. Tudo que somos advém de um importante poder social que age para a obediência do *status quo*.

5.4 O ACESSO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO: DA IMPOSSIBILIDADE AO DIREITO

A permissão da mulher para acessar a Educação como um direito é um dos movimentos resultantes das mudanças sobre o *status quo* da sociedade em relação à educação feminina.

O Brasil refletia o que mundialmente acontecia às mulheres: a exclusão das mulheres aos direitos. Dessa forma, Almeida (1996) aborda que a conquista de maiores direitos para as mulheres no Brasil, desde o início da colonização até o início do século XX, expressou-se na obtenção de conhecimentos que só pertenciam aos homens, donos do poder, integrados ao domínio público, pois a família estaria ameaçada com a presença das mulheres no espaço público.

Como, todavia, caracteriza Soihet (1997), no Brasil, também se observou a defesa da cidadania plena da mulher. Desde 1830, com o primeiro protesto de Nísia Floresta, verificou-se o crescimento das insatisfações femininas.

As Feministas mais moderadas destacavam a importância da Educação da mulher, e outras mulheres defendiam a independência econômica e os direitos civis e políticos, assim como o divórcio. A partir do ingresso das mulheres no espaço público, a instrução passou a ser necessária, e a educação escolarizada tornou-se importante para esse processo de transformação. O Magistério passou, portanto, a ser visto como a formação essencial para as gerações futuras.

Para Soihet (1997), a consciência das mulheres sobre a sua condição subalterna seria obtida pela *Educação*, a qual seria também o instrumento para ultrapassar a condição de *dominação*. É necessária a atenção sobre a importância dada à Educação a partir do século XIX. Faz-se significativo, todavia, destacar que, de forma dialética, a educação foi um dos

cruciais componentes para a difusão da violência simbólica, que contribuiu para a incorporação das representações da inferioridade feminina.

Prá e Cegatti (2016) apontam que a Educação, por um longo período histórico, foi prerrogativa das classes mais ricas, cujos homens de famílias de prestígio – apenas os homens – faziam parte do alunado ou do corpo docente. Apenas eles acessavam todos os níveis de ensino. Foi na primeira metade do século XIX, face às repercussões das iniciais leis de Instrução Pública, que se definiu a ampliação da educação feminina em quase todos os países.

Todavia, foi lenta e problemática a inclusão das mulheres em todos os níveis de ensino, haja vista que a educação inicial das moças mais abastadas obrigou a realização do confronto com a perspectiva masculina e de classe do sistema educativo. Dessa forma, faz-se importante expressar que a educação inicial ofertada às meninas de poder aquisitivo favorecido *objetivava formar as mulheres para os afazeres domésticos*, e, às meninas mais pobres, era ofertado o ensino de competências limitadas para atuar na condição de mão de obra barata em unidade doméstica e fora dela. O estudo ofertado para meninos e meninas era diferente. A eles eram ofertadas aulas de geometria, geografia, filosofia.

A educação direcionada às mulheres não ofertava condição de autonomia e autogoverno do seu destino. De maneira oposta, ajudava na aplicação dos princípios, preparando-as com ferramentas que lhes viabilizassem o cumprimento suas funções maternais e matrimoniais.

O magistério era um prolongamento das funções domésticas. Na década de 70, do século XX, a Lei nº 5692/1971 trouxe mudanças à Lei do Magistério, inclusive a jornada de trabalho da professora, o que caracteriza o magistério com um trabalho.

De acordo com Louro (1997), há alguns elementos que promoveram a entrada das mulheres no magistério e o seu *predomínio* na profissão. Pois as professoras (mães) seriam elementares para o progresso e a modernização da sociedade, assim como a defesa pelas novas teorias psicológicas e pedagógicas da presença do afeto para contribuir com a aprendizagem.

De acordo com Amado e Bruschini (1988), as primeiras vagas para as mulheres no magistério primário surgiram com os projetos e leis após a Independência do Brasil, quando o ensino se tornou gratuito. A instrução da mulher cresceu ao mesmo passo que ocorreu com a profissionalização feminina, já que não se permitia o ensino aos alunos por meio de professores de sexo oposto.

Em 1827, a primeira Lei do Ensino simbolizou um marco para as mulheres, pois legitimou o seu direito a ter instrução.

As escolas Normais foram criadas em meados do século XIX e eram destinadas a preparar os docentes. Segundo Amado e Bruschini (1988), o Magistério Primário era reputado como a profissão por excelência das mulheres, devido aos seus dotes biológicos e à sua capacidade de socializar com crianças. A igreja católica dominava o ensino privado no país, e seus espaços abertos para inserção das mulheres no magistério serviam para a manutenção dos princípios familiares, expressando-se contra o ensino ofertado pelo sexo oposto. Havia aí uma forma velada do controle da sexualidade, e por isso o motivo exposto para que elas trabalhassem com crianças. Com a República e paralela a ela, mesmo com o Estado Laico, houve ainda a influência da educação católica, mesmo com a chegada de escolas protestantes, com visão menos conservadora. A naturalização das diferenças unidas à vocação docente foi agregada no discurso sobre a necessidade do trabalho da mulher. Em 1930, as escolas normais se tornaram profissionalizantes, trazendo benefícios às mulheres. Porém, foi às vésperas da década de 1940 que as normalistas ingressaram em alguns cursos de filosofia, o que se estenderia, em 1953, aos demais cursos.

Vestida de azul e branco / Trazendo um sorriso franco / No rostinho encantador
Minha linda normalista / Rapidamente conquista / Meu coração sem amor
Eu que trazia fechado / Dentro do peito guardado / Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado / A entregá-lo ao cuidado / Daquele brotinho em flor
Mas, a normalista linda / Não pode casar ainda / Só depois que se formar
Eu estou apaixonado / O pai da moça é zangado / E o remédio é esperar
(LACERDA; NASSER, 1938).

As normalistas percorreram o imaginário da sociedade. Canções e poemas foram escritos e representavam a visão social que pairava sobre as moças que estavam doando sua vida para o exercício da educação. Sua vida profissional estava extremamente ligada pela sua condição feminina. O acesso à profissão docente pelas mulheres não foi algo tão natural e simples. Este acesso se deu pela condição de permissão de sua família.

Podemos observar a relação das meninas com o seu momento educacional por meio da obra de Alice Dayrell, moradora de Diamantina nos anos de 1890. Entre os 12 e 15 anos de idade, a partir do conselho de seu pai, descreveu sua infância em um diário. Só foi publicado pela autora em 1942, sob o pseudônimo de Helena Morley. Nesta obra ela descreveu o dia a dia e costumes da época no contexto histórico em que vivia. O trecho abaixo relata o seu acesso à Escola Normal.

Sábado, 18 de fevereiro

Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova. O professor de Português aconselhou todas as meninas a irem se acostumando a escrever, todo dia, uma carta ou qualquer coisa que lhes acontecer. Passei na casa de minhas tias inglesas e encontrei lá Mariana. Ela foi a aluna mais afamada da Escola e sempre ouvi minhas tias falarem dela com admiração. Ela esteve me animando e disse que o segredo de ser boa aluna é prestar atenção, tomando notas de tudo. Tia Madge disse que Mestra Joaquininha lhe falou que eu fui a aluna mais inteligente da escola dela, mas era vadia e falhava dias seguidos. Isto é verdade, porque o ano passado fomos, muitas vezes, passar dias com meu pai na Boa Vista. Não sei se sou inteligente. Vovó, meu pai e tia Madge acham; mas só sei que não gosto de estudar, nem de ficar parada prestando atenção. Em todo caso eu gosto que digam que sou inteligente. É melhor do que dizerem que sou burra, como vai acontecer na certa, quando virem que não vou ser, na Escola Normal, o que eles esperam. Hoje já vi o jeito. Achei tudo difícil e complicado. O que me vale é que eu tenho facilidade de decorar. Quando eu não puder compreender, decoro tudo. Mas no Português como é que eu vou decorar? Análise, eu nem sei onde se pode estudar. Só daqui a dias poderei saber como as coisas vão sair. Escrever não me vai ser difícil, pelo costume em que meu pai me pôs de escrever quase todo dia. Duas coisas eu gosto de fazer, escrever e ler histórias, quando encontro. Meu pai já consumiu tudo quanto é livro de histórias e romance. Diz ele que agora só nas férias. Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias. Que bom vai ser quando eu estiver na Boa Vista, livre da Escola, sem ter que estudar. Mas um ano custa tanto a passar! Vou deitar-me e pedir a Nossa Senhora que me ajude a estudar e abra mesmo minha inteligência, para não desapontar meu pai, vovó e tia Madge (MORLEY, 1998, p. 16).

Nesse trecho, podemos observar alguns elementos presentes na cultura feminina já dominada pelo “fazer e pensar”, regido pelo “ethos” masculino e de bons modos. Nesse momento, já percebemos a Educação Formal como um *locus* de “mudança de vida” para as mulheres, dentro do que lhe era permitido, pois tudo que a mulher fazia, comportava a preocupação de agradar e obedecer a vontades e prescrições alheias, geralmente masculinas.

Sán Roman (2010) traz uma pertinente discussão acerca da concepção do entendimento do magistério como profissão. Para a autora, existem três modelos observados na história da Docência feminina, que se expressam em: *a Professora Analfabeta*, *a Professora Maternal* e *a Racional indutiva*. A primeira categoria surge em contexto do Iluminismo, no qual a docente não possuía o conhecimento da leitura e da escrita. Como docente das instituições públicas de meninas, reproduzia a cultura feminina, retratava a atividade da mulher no âmbito doméstico. A segunda categoria, a *Professora Maternal*, incumbe-se de representar o ambiente do lar na sala de aula. Na figura de esposa, filha de docentes masculinos ou servente, passou a trabalhar com meninos. Este arquétipo provocou a formação das mulheres em escolas normais, em momento da consolidação do Estado Liberal. Na terceira categoria, observa-se a *Professora Indutiva*, a qual passou a ser capacitada para que pudessem instruir melhor os filhos na realização das tarefas domésticas.

Conforme o pensamento de Rabelo (2019), a escolarização feminina era vista como uma atividade perigosa e desnecessária, mas, aos poucos, foi sendo defendida como uma forma de alcançar o progresso.

A Educação da mulher foi instrumentalizada, e a permissão ao seu acesso não foi para sua liberdade. Ela se deu para que aos homens, dominantes do público e reais possuidores do privado, fosse dada cada vez mais liberdade, poder e sustento de suas futuras escolhas e caminhos. O progresso era resultado da ação masculina no mundo. Às mulheres, cabia o apoio aos seus esposos.

Na América Latina, o magistério foi estimulado pelos governos. A feminização aconteceu paralela à aparição do corpo docente, alvo de controle com a perda das identidades, as docentes, portanto, tornaram-se substituíveis. Conforme Yannoulas (2011) comenta, apesar de situadas no âmbito social, não tinham voz própria. Na América Latina, desde os primórdios das repúblicas, o Magistério, no ensino das primeiras letras, foi considerado uma atividade a ser desenvolvida pelos seres humanos sem diferenciação com base no sexo.

Pelos argumentos naturalistas da identidade feminina, porém, as mulheres poderiam desempenhar melhor essa profissão. De outra parte, a limitada remuneração outorgada se justificava em grande medida, no argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres apenas necessitariam da complementação de salário, sendo elas filhas, esposas, pois o homem desempenharia o papel de provedor. Porém, elas, instruídas por manuais de boas condutas, poderiam lecionar até que se casassem.

As docentes latino-americanas formaram um corpo docente de baixo custo e foram consideradas educadoras por excelência.

De acordo com Yannoulas (2011), expomos fatores para a vida extra-muros das mulheres latino-americanas. Entre eles, estavam os discursos políticos que defendiam as mulheres *como guardiãs da cidadania nos sistemas educacionais*. O segundo discurso entendia que a mão de obra feminina era mão de obra barata. O discurso pedagógico enfatizava as habilidades das mulheres em cuidar de crianças.

Com a construção dos Estados nacionais, passou a haver a presença de textos legais que oportunizaram a presença das mulheres no magistério ou que demonstram a necessidade da dedicação exclusiva à docência. Para Sá e Rosa (2004), há quatro eixos para explicar a feminização do magistério no Brasil.

Para as autoras, o primeiro eixo refere-se às mudanças da estrutura na ocupação do mercado de trabalho, estas criaram diferentes e mais adequadas oportunidades de trabalho

para o homem. Nesse eixo, encontra-se também a dinâmica capitalista, a urbanização, a organização do trabalho e a expansão do trabalho fabril, além da correlação com o Patriarcalismo, motivo da condição subalterna da mulher. O segundo eixo refere-se ao crescimento da escolarização, assim com a matrícula de meninas, bem como alterações na organização do trabalho escolar e a circulação de novos modelos pedagógicos. O terceiro eixo relaciona-se às transformações acerca das representações que aproximaram do magistério as ocupações das mulheres, que se debruçavam no cuidado com o lar e a família. Para essa situação, contribuíram as escolas normais. O quarto eixo é concernente às ações protagonistas femininas na ocupação do mercado de trabalho. Para as mulheres pobres, era a forma de ganhar o pão e, para as mulheres mais abastadas, significava escape do espaço privado.

Trazemos, então, para melhorar o entendimento, o pensamento de Yannoulas (2011), que define quanto à *Feminização e Feminilização*. A definição para a autora é politicamente relevante. Dessa forma, a Feminização, como um aspecto quantitativo, refere-se à composição de uma ofício no que se refere ao sexo feminino, contabilizados por meio de *dados estatísticos*. Quanto à Feminilização, refere-se às mudanças dos *significados sobre uma profissão*. As características presentes na Feminização não são tão evidentes, e, por isso, é necessária uma análise mais sofisticada.

Observa-se que foi mais precisamente na segunda metade do século XX que as escolas começaram a ser instaladas. A feminização do magistério não é algo recente. Traz uma bagagem histórica e trouxe para o momento das revoluções burguesas o avanço das queixas Feministas acerca das desiguais oportunidades entre os sexos. Era a exigência ao prolongamento da cidadania feminina, quanto à educação e à participação das mulheres na esfera pública.

Sá e Rosa (2004) também apontam que, no final do século XIX e início do século XX, as mulheres começaram a se tornar maioria no exercício da profissão docente, em detrimento do aumento da presença masculina em empregos da área burocrática. O desprestígio da profissão e os baixos salários definiram uma tendência que ainda permanece, mesmo passados mais cem anos.

Conforme Prá e Cegatti (2016), foi no final do século XIX que as mulheres conquistaram o direito ao Ensino Superior. Foi a Educação que amparou a presença delas no mercado de trabalho no século XX, possibilitando a ampliação de carreiras e profissões por mulheres. Apesar de muito limitado, o acesso ao ensino superior provocou a entrada das

mulheres na esfera pública. A esfera privada compreende o espaço do lar, um espaço não político, enquanto o âmbito público corresponde ao local estritamente masculino.

O único fim e objetivo da vida de uma mulher era enaltecer a vida de seu pai, irmão e marido. A definição de beleza estava a critério dos homens, que tinham em mãos “a chave” dos espaços públicos e privados. Todo o cumprimento de vida das mulheres reduzia-se à ótica masculina. Para não cometermos anacronismos, observamos que a mesma lógica ainda percorre nossa atual sociedade acerca da beleza feminina, que ainda enfrenta rupturas sobre definição de beleza realizada pelo *ethos* masculino.

De acordo com Ferreira (1998), foi no século XIX que o despertar feminino, para a vida pública, se deu com a chegada das mulheres às escolas de primeiras letras. É também o início do caminho de lutas e conquistas. Com as escolas normais, as mulheres tiveram possibilidade de dar seguimento aos estudos e ingressarem numa carreira profissional, transformando sua condição de mulher direcionada à família e, assim, a profissão, que era masculina.

Concordamos com Yannoulas (2011) quando afirma que, para entendermos o processo de feminização, faz-se necessário expor o conceito da divisão do trabalho. Essa divisão está baseada em relações opostas, homens e mulheres que realizam diferentes atividades construídas no meio social e na esfera biológica. A divisão do trabalho não está apenas fundamentada em ideologias, o que pode fazer com que sejam periodizados e comparados entre culturas, pois são relações de poder hierarquizantes, que apresentam *dominação*.

O mercado de trabalho absorveu as mulheres nessa época por meio da indústria têxtil e, consecutivamente, pela Educação. Para Amado e Bruschini (1988), o processo de urbanização no Brasil, no início do século XIX, trouxe mudanças à Docência no país, no que se refere à profissionalização docente e sua feminização. Os homens passaram a abandonar a profissão Docente, pois não lhes conferiam grandes ganhos, e, a partir dos anos 1930, as mulheres passaram a ter seu papel profissional definido, inserindo-se na População Economicamente Ativa (PEA).

Concordamos com o pensamento de Araujo *et al.* (2006), os quais apontam que a ocupação da Docência, tendo como maioria as professoras, fez-se necessária com a existência do diálogo com a condição do feminino, haja vista que se observe e se avalie a carga global de trabalho, incluindo o trabalho doméstico.

Ainda em conformidade com o autor, que entende que a escola é um espaço de trabalho onde impera o trabalho feminino, é cabível avaliar as relações de gênero percebidas

na sociedade, e se são presentes as diferenças de atribuições de valorização social do que ocorre entre trabalho entre homens e mulheres.

Convém destacar, porém, que a vida pessoal da mulher professora estava ligada intimamente ao profissional. A figura centrada, maternal, sociável e seguidora dos bons costumes.

O salário das professoras primárias passou a ser, com o tempo, um adendo à economia da casa. Dependendo de sua condição, ela se mantinha ou não na escola. Já as mulheres que não tinham condições, apoiaram-se no campo de trabalho. As possibilidades de estudo às mulheres eram limitadas, no que era socialmente aceito.

No percurso analítico sobre a necessidade de melhores condições de trabalho, concordamos com Freire (1997), defensor da necessidade de se destacar que os melhores instrumentos políticos na defesa de direitos e interesses das professoras acontecem com sua luta ao lado do sindicato e seu apetite por saber. Assim, vem a negação à obediência ao autoritarismo promovido por “sabichões” que trabalham em gabinetes, ignorando a possibilidade da força criadora das professoras. Valorar a expressão Professora, em detrimento da expressão “Tia” remete ao fortalecimento da responsabilidade profissional docente e a exigência política para a formação contínua. Deve-se recusar o entendimento distorcido da tarefa de professora e, ao mesmo tempo, revelar a sombra ideológica, que traz sérias implicações.

Cabe-nos atentar para o fortalecimento do pensamento sobre a preservação da luta em prol do direito das mulheres, pela perspectiva de *Gênero*, que as lutas pelas rupturas do controle patriarcal sejam *permanentes*.

Teles (2017, p. 18) expõe que os Direitos Humanos possuem como definição a “afirmação da dignidade da pessoa humana diante do Estado. O poder público serve aos seres humanos e, por isso, não pode ignorá-los ou ofendê-los. Ele possibilita que o cidadão conviva em sociedade, de forma que realizem seus direitos e respeitem os demais segmentos, haja vista que os deveres e os direitos são realizados de forma simultânea, pelo Estado e pela sociedade.

As professoras das escolas Municipais de João Pessoa são sujeitos de direitos. Todavia, algumas mulheres estão tendo seus direitos devastados por outras pessoas. Cabe ao Estado a proteção da integridade emocional, física e intelectual. São agentes do Estado, a elas cabe a proteção de sua dignidade.

Os direitos humanos são inerentes à pessoa, independentemente de seu reconhecimento pelo Estado, cultura, nacionalidade, sexo, orientação sexual, cor, raça/etnia, classe social, faixa etária. Conforme seus princípios, toda pessoa, pelo simples fato de ser um ser humano, é titular de direitos (TELES, 2017 P 23, grifo nosso.)

Falar sobre a presença atual das mulheres na Docência é destacar a contínua desconstrução histórica sobre a *naturalização de suas competências* que, por muito tempo, foram destinadas ao cuidado do lar e da família. Mas cabe destacar que é um movimento que também proporciona entendimento sobre as condições atuais da profissão Docente, que, mesmo sendo uma profissão considerada “feminina”, devido à sua Feminilização, ela não retrata mais as condições do essencialismo decretado sobre o destino das mulheres. Os direitos conquistados até hoje demonstram que as mulheres são capazes de ocupar plenamente os espaços públicos e privados sem o decreto da naturalização de seu destino.

A luta na esfera da libertação da sociedade de valores patriarcais, androcêntricos e misóginos contra a mulher não acabou. As mulheres ainda estão conquistando novas lutas e transformando realidades.

Se a humanidade alcançou o progresso pela escravidão feminina, como nos expressa Beauvoir (2009), cogitamos em defender que a continuidade desse progresso precisa estar afastada da exclusão e discriminação contra as mulheres. Não há progresso pleno onde há domínio de subjetividades, saberes e alienação de direitos.

Concordamos com Lerner (2019) quando este discorda do pensamento de Freud: “anatomia é destino”. Para a autora, a anatomia já foi destino, pois esta leva em consideração o contexto histórico vivenciado pelos homens e mulheres. Ao analisar as relações sociais por meio da perspectiva de gênero, encontramos um sentido para entendermos como as coisas acontecem entre os homens e as mulheres em sociedade. Dessa forma, compreendemos a importância de debater sobre a construção dos direitos das mulheres, sobre as conquistas no seu espaço de trabalho e de como elas têm experimentado essas conquistas.

Citamos, em páginas anteriores, o pensamento de Plastino (2016) acerca do Paradigma da Dominação, fortemente enraizado no Paradigma Patriarcal, e que, historicamente antigo, passou a conduzir o modo de as sociedades, em sua forma, compreenderem o mundo e os homens, usuários da violência e da dominação das diferentes formas de vida, sejam outros homens ou a natureza. Diante do exposto, há uma forma, segundo o autor, de superar a dominação histórica que ocorre entre os homens e a sociedade e entre os homens contra homens, ou contra o *outro* (BEAUVOIR, 2009), e enquadrar as mulheres, elas, que foram, por

muito tempo, vistas como “não homem”, o “homem incompleto”, o “sexo invertido”, o “sexo inferior”, ou seja, denominadas historicamente a partir de sua natureza inferior.

O Paradigma do Cuidado, segundo Plastino (2016), tem como fundamentação o reconhecimento da riqueza e diversidade da vida natural e da inigualável e perfeita inserção dos sujeitos nela:

Inserção que nutre e alicerça sua maravilhosa capacidade de criar. A concepção emergente enfatiza e resgata a evidência e a força da empatia, que ao mesmo tempo que exprime a abertura para o outro, evidencia a necessidade que se tem dele para constituir e para desenvolver e viver uma vida boa. Essa necessária presença do outro para se constituir e desenvolver, essa prioridade das necessidades emocionais do ser, dão nova profundidade à singularidade de cada um, singularidade igualmente necessária para o cabal desenvolvimento, mas muito afastada da prisão caracterizada por um individualismo beligerante cuja inserção social devia ser imposta pela violência simbólica (PLASTINO, 2016 P. 30).

Plastino (2016) defende que o Paradigma do Cuidado se sustenta no reconhecimento do outro, na diversidade, enraizado profundamente na *empatia*. A alteridade é, portanto, um valor central na formação de cada um como sujeito singular. O Paradigma do Cuidado é considerado como utopia, por aqueles que possuem recursos financeiros e políticos e de comunicação social que lhes permitem ter grande *poder sobre o imaginário contemporâneo*, o da dominação. Todavia, segundo o autor, ele já se manifesta inviável, diante da devastação ecológica e social que proporciona, pois o desenvolvimento tecnológico aprofunda o desemprego e o sofrimento no mundo. O Paradigma do Cuidado requer uma concepção radicalmente *historicista* da natureza e do homem. Compreende que todo saber discursivo é provisório e que não se afasta das subjetividades que o produzem.

É nesse sentido que compreendemos que a dominação e as ações de violência contra a mulher, sua inferiorização ou desrespeito aos seus direitos, o reducionismo direcionado a elas, como seres naturalmente incapazes, encontram, no Paradigma do Cuidado, uma fonte de transformação e libertação feminina. Haja vista que compreendemos que a luta pelos direitos de vida e de ser da mulher terá sempre muito espaço na sociedade, considerando-se a realidade das consciências dos sujeitos, os quais ainda estão agarrados a impressões e ideologias que submetem as mulheres como portadoras naturais da condição inferior em relação aos homens ou objetificadas por eles.

O Paradigma do Cuidado nos encaminha a fortalecer o nosso pensamento sobre as construções históricas que recaíram sobre as representações femininas e sobre suas liberdades nos espaços sociais. Foram trancafiadas em sua existência por saberes de ordem masculina e que se pretenderam ser hegemônicos, traduzindo-se na história como sagrado, jurídico, científico, ou seja, uma verdade única e imutável.

Dessa forma, compreendemos que as condições femininas no mercado de trabalho foram retardadas por questões históricas. O crescimento da presença das mulheres nos vários postos profissionais é fruto de concepções históricas e de crença. O retardo em conceber direitos às mulheres também está dentro dessa construção social histórica, em que imperou o olhar masculino.

6 A TRILHA PERCORRIDA – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Apresentamos, nesta seção, os dados obtidos e a discussão proposta para a nossa pesquisa. Estão descritos os sujeitos e como foram alcançados, o que disseram, o que calaram, o que propuseram mediante falas esperançosas.

Nas lembranças de nossos estudos, veio a nossa memória o texto de Roberto da Matta (1978), no qual ele convida os antropólogos a construírem com um caminho analítico, seguindo algumas ações. Entre elas (e a que consideramos mais instigante), dentro da ação de pesquisa, é a transformação do familiar em exótico, e o exótico, em familiar. Ou seja, é construir a curiosidade sobre o que “está em nossa volta”, buscando a compreensão dos símbolos e significados dos contextos que “não conhecemos” até se tornarem “familiares”. O plano traçado para esta pesquisa foi a compreensão de fatos em *ambiente familiar*. Não foi uma tarefa fácil desconstruir o que nos é conhecido para obtermos o olhar daquilo que ainda não percebemos. Entendemos que é um trabalho de muita sensibilidade, para o qual nos propusemos a descobrir como as Docentes da Prefeitura Municipal de João Pessoa vivenciaram os atos de Assédio Moral.

A construção do *corpus* da pesquisa foi realizada no período da pandemia da COVID-19. Com o acesso restrito, foi necessário, de forma urgente, intervir na forma de aproximação com aquelas que fariam parte de nossa pesquisa. No afastamento, em momento em que todos os países adoeceram, e todos os espaços vivenciados, de forma presencial, foram dominados por restrições, nós, os pesquisadores, tivemos que nos reinventar, num duplo esforço nesse período, no caso das pesquisas realizadas com humanos, de contatar e de concretizar a relação de “confiança”, necessária entre os participantes da entrevista: o pesquisador e o entrevistado, personagem vital da concretização da Tese.

Os encontros com as Professoras foram realizados na Plataforma do Google Meet. Coletamos os nossos dados por meio da Entrevista na forma semiestruturada. As perguntas foram construídas com foco no Objetivo Geral, pretendido para a Tese: “Analisar as práticas de atos de Assédio Moral, realizados pelos chefes imediatos ou pares, contra as docentes da Esfera Municipal de João Pessoa e como estas compreendem as consequências dessas práticas em suas vidas profissionais e pessoais.”

A abordagem das participantes foi realizada por meio de convite pessoal e pelo contato da rede social do Facebook e Instagram. Na primeira rede social, encontramos um grupo denominado “Aprovados PMJP”, formado pelos Professores da Rede Municipal, que se

uniram para debater as novidades do concurso do magistério realizado em 2014. Dessa forma, achamos uma “estratégia” de acesso às profissionais por meio de mensagens enviadas aleatoriamente, ou seja, as conhecer.

Todas as entrevistas foram realizadas com apoio de caixas de som, por meio das quais, junto com o gravador, pudemos registrar as narrativas das professoras. As entrevistas tiveram a duração de tempo variável, algumas duraram meia hora, outras duraram uma hora, e outras chegaram ao limite de duas horas. As entrevistas foram transcritas de forma integral, algumas gerando cinco laudas, e outras, 11 a 16 laudas. Quanto mais *tempo de experiência* na Prefeitura Municipal de João Pessoa, mais as docentes relataram suas memórias. A escolha pela coleta dos dados, mediante as entrevistas, foi motivada pela riqueza dos detalhes, sobre os quais queríamos nos debruçar.

Para que pudéssemos compreender sobre quem as violências do Assédio Moral foram realizadas, destacamos, de forma introdutória, duas perguntas que se referiram sobre a visão e a satisfação das entrevistadas sobre a profissão Docente *Como se percebe Professora? Está satisfeita com sua atuação profissional?*

A entrevista focou no tema do Assédio Moral, haja vista que esse foi o problema, proposto desde o Projeto de Pesquisa. Todavia, estivemos em alerta sobre a presença do Assédio Sexual, representado pela pergunta: *Você também já presenciou assédio sexual no ambiente de trabalho educacional?* A partir dessa pergunta, encontramos uma narrativa mergulhada de violência moral, a qual foi iniciada por meio de um assédio sexual.

Como modo de aprofundamento do entendimento, perguntamos como se deu o enfrentamento das Docentes acerca do Assédio Moral sofrido, assim como a rede de apoio e de proteção exercida no momento dos acontecimentos. E, para compreender o caminho vivenciado pelas Docentes no enfrentamento do Assédio Moral, buscamos ouvir as consequências na saúde e em sua vida profissional e quais decisões foram tomadas para a resolução das situações. Para uma melhor demonstração e visualização das perguntas realizadas, o instrumento de coleta de dados está disponível nos anexos.

Atribuímos alguns gráficos para alguns dados necessários sobre as entrevistadas. Apesar de não ser uma pesquisa realizada pelo viés quantitativo, destacamos a quantidade de respostas dadas que geraram uma certa demonstração numérica, e, por isso, nos debruçamos a expô-las para ajudar na compreensão.

Para o aporte teórico da análise dos dados, escolhemos ter como base os aspectos Teórico-Metodológicos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). A definição dos

documentos para a realização da pesquisa foi escolhida de forma *a priori*. Por tratar-se de um tema relacionado às Políticas Educacionais e sobre elementos conceituais, de forma prévia, escolhemos a busca pelo entendimento do tema, assim também aconteceu com a aproximação dos textos Legais, como, por exemplo, os que versam sobre as definições sobre o *Assédio Moral*. Na mesma linha de entendimento do que foi proposto por esse trabalho, a partir do momento em que nós obtivemos as entrevistas, fizemos a *leitura flutuante*, haja vista que a parte sepulcral do nosso tema é baseado nas narrativas estabelecidas por todas as Professoras que se dispuseram a falar. E, seguindo a adoção dos critérios de Bardin, possibilitou-nos a identificação inicial das definições imprescindíveis para o debate a ser proposto pela pesquisa.

Seguindo as orientações de Bardin (2016), nosso *corpus*, definido por ela como “Conjunto dos documentos para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, foi constituído mediante a singularidade do tema, pela máxima quantidade de narrativas conquistadas. O silenciamento das Docentes femininas, também obtido nas respostas negativas para a participação da Entrevista, demonstrou-nos que a não aceitação da participação faz parte da confirmação de nosso problema de pesquisa, haja vista que o sentimento de medo é presente nas lembranças das entrevistadas. A *Regra da Exaustividade*, apresentada por Bardin (2016), em que o pesquisador agrega à sua análise a maior quantidade de todos os dados obtidos, seguindo, portanto, a regra *da não seletividade*, precisou ser aplicada no nosso percurso da análise das narrativas. Todas as 20 entrevistas realizadas foram consideradas elementos indispensáveis para a nossa análise. Outra regra seguida para a construção do nosso *corpus* foi a *Regra da Homogeneidade*, exercida por meio da “obediência dos critérios precisos de escolha.” Ao iniciar os primeiros esboços da nossa pesquisa, seguindo o intuito da análise do nosso problema, sabíamos que deveríamos encontrar narrativas das Professoras da Prefeitura Municipal de João Pessoa, que, desde os primeiros contatos, expressassem a experiência do Assédio Moral. Dessa forma, apresentamos a obediência da diretriz exposta, que nos acompanhou a partir do momento em que direcionamos nosso entendimento sobre a elaboração dos instrumentos e das aproximações com as profissionais que foram entrevistadas. Todos os relatos, portanto, apresentam o critério da experiência vivida pelas professoras, ou seja, são discursos que demonstram evidência. O formato semiestruturado das entrevistas nos apoiou muito na observação sistemática das respostas. Acreditamos que A *regra da Representatividade* se adequa em nossa pesquisa, na percepção de que os relatos, por meio de uma amostra singular, ressaltam a presença dos assédios para com as Docentes da PMJP. E, por fim, a *Regra da Pertinência* é obedecida na

pesquisa quando as definições dos documentos escolhidos são correspondentes ao que versam sobre Educação, Assédio Moral e a Profissão Docente.

Conseguimos, a partir da “leitura flutuante” dos discursos transcritos, trazer nossa escolha para continuar a análise dos dados dos assédios em ambientes profissionais: Marie-France Hirigoyen. Por intermédio da segunda etapa, a “Exploração do material”, pudemos realizar a transcrição e a impressão de todas as entrevistas, para que, mediante sua disposição, pudéssemos destacar os conteúdos.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo temática é uma reunião de técnicas e procedimentos que têm como objetivo realizar a análise sobre a comunicação e tem como finalidade dar compreensão ao que está exposto nas narrativas. Segundo Bardin (2016), enquanto unidade de significação, *o tema* surge do texto analisado, respeitando-se os elementos que são referentes *para a teoria* que serve de orientação à leitura. A realização da análise de conteúdo, dentro da perspectiva da análise temática, é composta por três fases.

Na primeira etapa, ocorre a pré-análise, na qual se desenvolvem as entrevistas, a leitura flutuante, a definição das narrativas a serem utilizadas e a construção da hipótese. Na segunda etapa, ocorre o exame do material obtido, o que possibilita a codificação e a explanação de categorias. A terceira etapa corresponde aos resultados conquistados e o momento em que acontece a interpretação, ou seja, é nesse momento em que se reconhecem as temáticas, trabalhadas a partir dos autores escolhidos para a explicação das categorias.

Uma das características presentes nos nossos encontros foi o fator preponderante das lembranças, memórias, o que possibilitou a narrativa por parte das professoras entrevistadas.

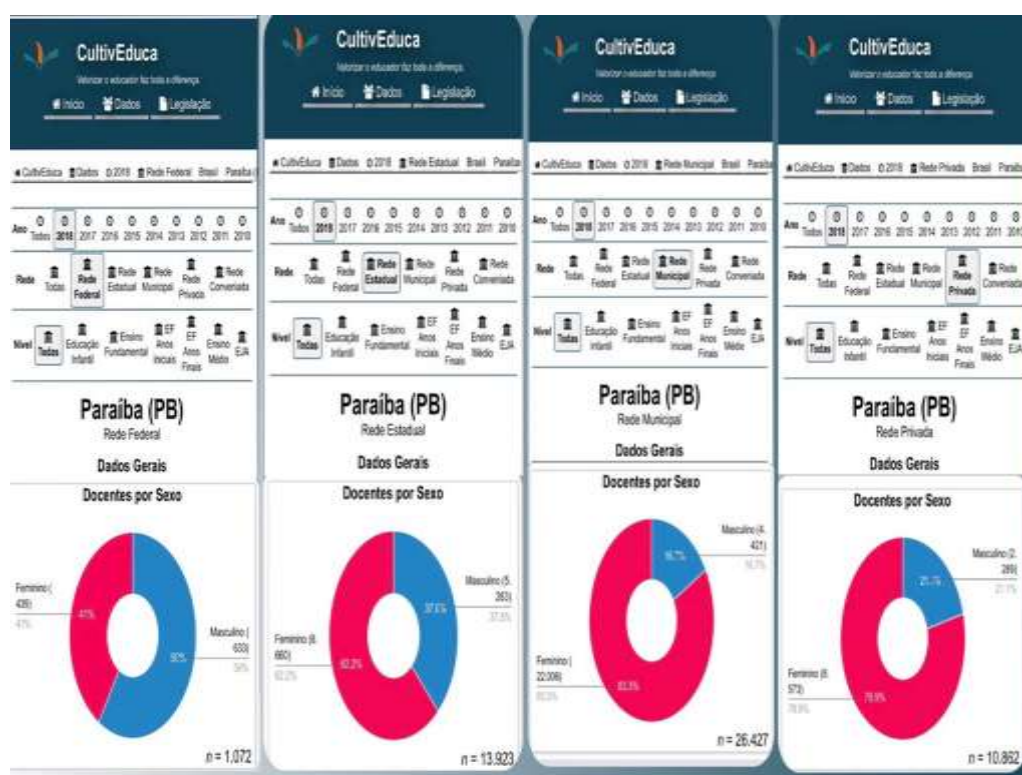
Apesar da suspeita sobre as evidências do Assédio Moral relatados em narrativas informais, ouvidas no decorrer da nossa prática educativa, prevíamos também que haveria a recusa na participação motivada pelo medo. As Professoras entrevistadas descreveram as situações enquanto vinculadas à Educação Municipal pessoense.

A Secretaria de Educação municipal possui uma estrutura composta de nove polos ordenados segundo a posição geográfica no município de João Pessoa e segundo a oferta de ensino, sendo as escolas “Padrão A”, com ensino nos turnos matutino, vespertino e noturno (com turmas dos anos do Ensino Fundamental 1 e 2, além da Educação de Jovens e Adultos e as escolas com “Padrão B” com ensino matutino e vespertino, sendo Fundamental 1 e 2. Conta-se, atualmente, com 102 escolas, lideradas por dois diretores, um Administrativo e outro, Pedagógico.

A Paraíba segue o Fluxo Docente Nacional, em que a maioria dos profissionais docentes são mulheres. Pelos dados obtidos pelo site Cultiv Educa, no contexto paraibano, em todos os níveis educacionais, observa-se que a média total da presença feminina na docência é de 36.889 profissionais mulheres contabilizadas, ou seja, 77,2%, face a 10.886 docentes homens, representando por 22,8%.

Na imagem comparativa, observa-se que, na Paraíba, o setor educacional Federal demonstra que a maior parcela de docentes são homens. O gráfico demonstra os dados sobre os níveis Federal, Estadual, Municipal e Privado.

Gráfico 1 – Dados sobre os níveis federal, estadual, municipal e privado



Fonte: CultivEduca.

As causas dessa diferença da Educação Básica Federal, em relação entre os outros níveis, podem ser explicadas pelo maior nível de complexidade de locação regional, ou pelos altos requisitos de qualificação ligados ao inferior número de vagas ofertadas em comparação aos outros segmentos. Apesar de as mulheres terem acesso aos altos níveis de qualificação, observa-se que, quando pertence a ela o papel social, além da docência, o papel de “mãe”, “esposa”, dona de casa, arrimo de família, todos esses papéis sociais podem trazer significantes elementos inibidores da mulher no progresso na sua carreira.

Apresentados os dados mais gerais sobre o contexto estadual da Educação Básica e como está organizada a Educação Básica na Prefeitura de João Pessoa, em que as Professoras estão inseridas, descrever-se-ão, agora, os detalhes específicos de nossa Pesquisa.

Para a nossa análise, foram ouvidas 20 Professoras que experimentaram os atos de Assédio Moral em período trabalhado na Prefeitura Municipal de João Pessoa. Todas estão em plena atuação da Docência, seja na Prefeitura Municipal de João Pessoa ou em outras esferas, como escolas Estaduais ou em outros municípios.

Percebemos que a maioria ainda está em pleno vigor de sua carreira Docente, e muitas estão investindo de forma inicial ou de forma consecutiva à sua carreira Acadêmica, ou seja, nos cursos de *Strictu Senso e Lato Sensu*. Obtivemos, por meio desses encontros, uma rica visão das Profissionais, sobre o impacto da experiência que os anos dispuseram sobre o modo de ver sua atuação e a percepção sobre o que as políticas nacionais têm trazido para os passos docentes. Durante todo o texto, iremos nos reportar à fala das Professoras, pois compreendemos que os seus relatos trazem importantes apontamentos.

No gráfico abaixo, observamos a disposição da idade das Docentes entrevistadas, que está em um intervalo de 30 a 51 anos. As Professoras estão representadas por P1/P2/P3/P4....P20.

Gráfico 2 – Faixa etária das professoras

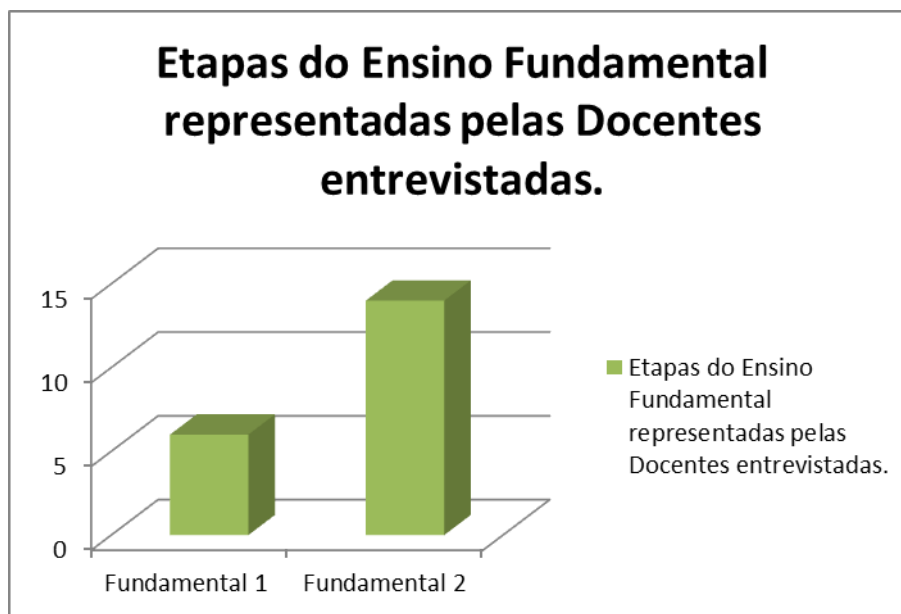


Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Além da idade, observamos a presença de Docentes representantes das duas etapas do Ensino Fundamental, ofertados pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, fato que nos deu a possibilidade de ratificar a presença de atos de Assédio Moral, inclusive, contra as professoras do Fundamental 1, o que popularmente é conhecido como as séries conhecidas pelas

profissionais “Tias”. Das 20 Professoras entrevistadas, 14 são do Fundamental 2, e 6 Docentes são do Fundamental 1.

Gráfico 3 – Etapas do Ensino Fundamental representadas pelas Docentes entrevistadas



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Além da identificação das etapas em que as Professoras trabalham, obtivemos, por meio da entrevista, os dados sobre a formação das Docentes.

Entre todas as entrevistadas, observou-se a importância dos estudos e formação continuada, para o crescimento profissional e para que possam estar *atualizadas* com o que está sendo debatido nos centros de discussões acerca da Profissão Docente. Nos relatos abaixo, as Professoras P5 e P4, respectivamente, anunciam a importância da formação continuada na vida dos Professores.

A Professora P5 destaca que a realidade do Docente é de intensa pesquisa, haja vista as mudanças teóricas e legais, obrigando-as a estarem em plena atividade de busca de conhecimento para que possa empregar em sua carreira Docente.

A gente precisa estar sempre evoluindo! Buscando coisas novas fazendo leitura! Eu não consigo também conceber um professor que não é estudante! Um professor tem que estar sempre lendo nem que seja um livrinho ...Tem que ter um livrinho tem que tá lendo pra conhecer outras palavras outros significados! Mas também eu não admito nenhum professor que não ler nenhum teórico não! Eu acho que é isso gente tem que sempre procurar melhora a gente está bom, mas tem que melhorar sempre! (2021, Grifos nossos).

A Professora P4 destacou que, em plena pandemia, a formação continuada ofertou grande contribuição para a sua vida do Docente, que se refletiu na consciência de quem ela é, de sua classe e as implicações sobre suas escolhas, além dos posicionamentos políticos futuros que porventura venham a existir, haja vista que as definições políticas sobre a Educação e Docência são frutos de ideologias, interferência política econômica.

[...] mas é porque a pandemia trouxe momentos de busca e aí eu participei como aluno especial Da Ufpb, eu tive uma professora ela me disse duas coisas muito importantes: Você precisa se valorizar enquanto profissional e precisa buscar enquanto profissional mas você precisa se identificar que você também era igual aquele que você que você está lá! ...Então essas essa consciência ela chegou a partir do momento que eu comecei a ser aluno especial do mestrado! Através de leitura dos textos que fazem você refletir, a relação de classe, a questão da estratificação faz a gente refletir! A busca por querer saber mais fez com que eu tivesse essa consciência! (2021, Grifos nossos)

A consciência adquirida pelos profissionais da Educação produz transformação no seu modo de encarar seu percurso profissional.

Entre as 20 Docentes entrevistadas, encontramos todas imbuídas de preocupação com sua Formação Continuada. Há professoras formadas nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tendo algumas Professoras, no mínimo, duas Especializações, além de professoras com formação em Cursos no *Lato Sensu*, no respectivos Mestrado e Doutorado.

Observamos a grande importância da condição de Aluno Especial, ofertada pelos Programas de Pós-Graduação das Universidades Públicas, meio que permite a reaproximação de Docentes à vida Acadêmica, tão sonhada por muitos profissionais.

Gráfico 4 – Nível de formação das professoras entrevistadas



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico demonstrado, observamos a grande presença de Professoras Mestras entrevistadas. Em segundo lugar, observamos a presença de Professoras Doutoras e, em terceiro lugar, Professoras Especialistas, em preparação para o retorno à vida Acadêmica em cursos de *Stricto Sensu*, por meio da participação de disciplinas na categoria de “Aluna Especial”. E, por fim, professoras que possuem cursos de Especialização. A formação continuada tem vários sentidos para as professoras entrevistadas. Entre eles, observamos o crescimento profissional ligado à independência financeira, que pode ser obtido face ao Programa de Cargos e Carreiras da Prefeitura Municipal de João Pessoa, ou, então, o desejo de prosseguir pode ser um sonho, momento de novas descobertas ou amparo.

No relato abaixo, destacamos a importância do aprofundamento da Formação Continuada, para a Professora P16, no amparo teórico, encontrado pelas profissionais para sua vivência Docente. Conforme nos relata, a Professora, no momento da Pandemia da COVID-19 (2020-2021), conseguiu ingressar no Curso de Mestrado. Para ela, foi um momento de recuperação face ao Assédio que vinha sofrendo.

No entanto, esse processo também foi um processo curativo...*Porque como eu venho de várias violências na Rede, deu pra... Vamos dizer assim, nesse tempo de agora, foi o tempo de recuperar... Aí como veio junto com o Mestrado, então esse foi recuperação muito boa, no sentido de que agora eu vou estar amparada de outros moldes para poder atuar, porque como você deve tá reparando, eu sou uma pessoa totalmente sensível!* (P16, 2021, Grifos nossos).

Algumas professoras destacaram que o seu percurso acadêmico também foi alvo de “ataque” por parte de profissionais que estavam à frente da escola onde trabalhavam. Há duas professoras que narraram a importunação na sua carreira acadêmica, como as P1 e P20. Já apresentaremos, a partir destas linhas, por meio desses relatos, demonstrativos da prática de Assédio Moral.

Os transtornos causados pelos atos de Assédio Moral sobre a Docente P1 a impossibilitaram de concretizar a seleção de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Vejamos o que ela sensivelmente nos diz.

Para você ter ideia, só uma observação, dos transtornos que eu passei... Eu esse ano, em Janeiro, eu passei... Meu projeto, passou no PPGE da UFPB, mas eu não consegui fazer a entrevista! Porque o meu sistema nervoso estava tão abalado, devido aos problemas que eu passei na escola que eu não conseguia ir... Eu perdi a entrevista porque eu não tinha condições emocionais pra fazer a entrevista porque eu me senti incompetente! Acredita? Pra você ter ideia, né? Foi nesse ano agora, na seleção desse ano...Porque eu tô, agora, conseguindo falar, sem chorar! Porque eu saí da escola, mas antes eu nem conseguia falar... Eu estava na situação muito difícil! E eu estou sendo acompanhada por um psicólogo fazendo sessões semanais e

agora melhorei bastante! E aí eu estou me atrevendo a estudar e a submeter os projetos... Mas aí tem que começar do zero, não é? (P1, 2021).

Já a Professora P20 nos relata a ação de negação, por parte da Diretora, para a concessão de Declaração, para que a Docente se inscrevesse no Processo Seletivo em Programa de Pós-Graduação. A Professora, tempos depois, conseguiu realizar seu Mestrado, mas nos contou na entrevista:

Nessa época eu era graduada e fora que eu perdi a minha chance fazer mestrado nessa época! Esse mestrado que eu fiz, o mestrado X... Em abril em 2015 eu tinha projeto e eu perdi e sabe porque? Porque a Diretora disse que não ia me dar a declaração! O que professor que faz mestrado ela não quer na escola dela e fui pra uma viagem e não me deu declaração e eu perdi a inscrição! (P20, 2021).

Por meio dos relatos das professoras e da observação de seus níveis de formação, destacamos que ainda existe menosprezo e indiferença de alguns chefes imediatos sobre a importância da formação continuada das Professoras pertencentes ao rol do Magistério Pessoense. Acreditamos que tal postura seja pontual, todavia, observamos aqui as sérias consequências que esse tipo de ação pode provocar na construção da carreira Docente e o descumprimento do direito garantido em Lei sobre a investidura dos Docentes em cursos do *Stricto Sensu*.

Segundo o Plano Nacional de Educação 2014-2024, em pleno vigor, as Metas 14 e 16 descrevem ações que fazem parte da valorização do magistério. Destacaremos um trecho das metas citadas pelo Plano Nacional de Educação para enfatizarmos o enorme descompasso erguido voltado à defesa e à luta para a valorização do magistério por parte de profissionais da educação que agem sem ética e norteados por uma ótica excludente.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, Grifos Nossos).

As situações descritas pelas Docentes P1 e P20 andam na contramão do que constatamos sobre a legislação e marcos legais que foram elaborados para a valorização da Profissão Docente. O texto apresenta a importância do acesso de Mulheres em Mestrado e Doutorado. É uma expressão da luta para o acesso e a permanência de mulheres nos cursos de

pós-graduação, além de ser um reconhecimento político, legal e educacional sobre a violência histórica que impediu o acesso das mulheres ao aprofundamento na Educação e a sua reclusão em determinados guetos da sociedade.

Além de impedir a liberdade das professoras ao acesso de documentos, ou na investidura da conclusão da seleção de pós-graduação do *Stricto Sensu*, por meio da violência psicológica exercida nos atos de Assédio Moral, as direções representadas, Profissionais de Educação, ao “seu modo”, demonstram claro desconhecimento com textos legais e a não cooperação para o que está definido pelo Plano Nacional de Educação até os anos de 2024.

Entre as 20 Docentes entrevistadas, encontramos os dois tipos de vínculos de Trabalho com a Prefeitura Municipal de João Pessoa. E, no momento da realização dos atos de Assédios Morais, as educadoras se encontravam com a respectiva ligação com o município pessoense, onde a maioria já se encontrava em condição Estatutária, ou seja, já exerciam a profissão enquanto concursadas. Embora muitas dessas Docentes já tenham também exercido a profissão enquanto Prestadoras de Serviço, vínculo em menor quantidade, representado por uma professora.

A Professora representante do vínculo exercido por contrato temporário, hoje, já se encontra concursada, haja vista que a experiência obtida por ela em 15 anos de Prefeitura vinculada como Prestadora de Serviço a impulsionou para a mudança em sua vida. A Docente P19 (2021) diz em seu relato: “*Aquele era um ambiente muito pesado! Que me fazia muito mal! Essa decisão de sair me moveu a buscar sair daquele lugar*”. O Concurso Público ainda é, para muitas Professoras, um *projeto de vida*. Por onde conquistaram a inicial ou a fatídica independência financeira. Todavia, cientes de que a desvalorização e a precarização da profissão Docente têm se firmado no Brasil.

As noções obtidas acerca dos certames para o ingresso na carreira pública do Magistério, muitas vezes, são obtidas pelo contato com outros Professores, por meio das conversas informais, momentos em que uns e outros relatam as várias possibilidades de ingresso, sejam nas esferas Municipal, Estadual ou Federal. Os testemunhos dos Docentes concursados se tornam uma referência na caminhada de profissionais que hoje conquistaram seu espaço dentro do serviço público. Somado a isso, observa-se que o investimento em formação continuada estabelece um aprofundamento sobre as condições do Professorado, sejam em nível local, vivenciado pelas profissionais ou em nível nacional. A Professora Mestra P20, em sua história de luta e conquista da Profissão Docente, demonstra, em seu relato, o perfil necessário para enfrentar os percalços da Docência: a inconformação e a

resistência são elementos requeridos para a permanência na luta pela melhoria das condições do trabalho Docente.

Eu sou satisfeita com a minha escolha, minha atuação da minha sala de aula sou supersatisfeita! Mas eu sou inconformada né com todo esse processo e eu estou lá pra transformar pra mudar! Eu sou inconformada com esse processo que a gente está vivendo político né de desvalorização mas eu sou resistente né? Acho que ser professor é ser resistência! Então eu sou feliz sim apesar de toda a luta né? E mais uma luta nessa escolhi ser artista isso é professora é mais uma luta! (P20, 2021, Grifos Nossos).

Corroborando a Docente P20, temos outro relato da Professora P11, que destaca a desvalorização da Profissão Docente desde o seu percurso inicial, ou seja, da Formação Inicial.

Mas pra mim ser professor hoje é um ato de resistência. Nos dias em que nós nos encontramos hoje, “a preço de agora” como diz minha avó, na fala popular... E mesmo com a qualificação, continua questão da desvalorização da profissão docente... isso começa desde os cursos de licenciatura quando você diz que vai fazer um vestibular é esse ou um Enem, no curso de licenciatura já começa a desvalorização. Então pra mim tem uma frase que eu acho que é de Euclides da Cunha que disse que “o sertanejo É antes de tudo é antes de tudo um forte”. E eu parafraseio essa frase e digo: o professor é antes de tudo no Brasil um resistente. (P11, 20121 Grifos Nossos).

Entre as entrevistadas, o ano de 2015 é o período de maior acesso das Professoras na Educação Municipal. Foi o ano da convocação do concurso da “Lapada Só”. Dessa forma, as representantes deste concurso são a maioria entre as entrevistadas. Realizado há seis anos, temos 13 Docentes que relataram sua entrada e percurso na Prefeitura no certame promovido no ano de 2013.

Gráfico 5 – Tempo de trabalho das docentes entrevistadas na PMJP



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Há duas professoras que, por estarem há mais tempo na prefeitura, relataram, em tom comparativo, como perceberam a condução entre as gestões, demonstrando, portanto, as lacunas que ainda permaneceram ao passar dos anos.

Destacamos que as narrativas vivenciadas em um percurso de tempo variável pelas Docentes não nos autorizam, enquanto pesquisadores, a responsabilizar as gestões municipais em que se transcorreram os atos, tendo em vista a não ciência de todos os passos de todos os profissionais destoantes com a Educação. Todavia, recorremos ao debate como forma de evocação da atenção Acadêmica, da Secretaria de Educação, da Sociedade e dos Legisladores, para que se enunciem práticas que levem à inibição e à apuração efetiva, para que possamos efetivar, enquanto agentes promotores da cidadania da sociedade democrática, o fim das ações nocivas à Educação e para a vida daquelas que se encontram em maioria no espaço Educacional: as Professoras Pedagogas e as Professoras Licenciadas.

6.1 ANÁLISE DE DADOS

A nossa análise percorreu com atenção sobre as respostas das seguintes indagações: *Como se percebe Professora? Está satisfeita com sua atuação profissional? O que entende por Assédio Moral? Já foi vítima de Assédio Moral? Já presenciou em seu trabalho alguma cena de Assédio Moral com pessoas do sexo feminino? Como reagiu frente a essas situações de Assédio Moral? Percebeu, ao se tornar público o assédio, algum apoio? Por parte da Escola? Dos Colegas? Da Gestão? Da Secretaria da Educação? E, por fim, quais as consequências na saúde?*”

Recorremos à autora Marie-France Hirigoyen, por meio das suas duas obras consagradas, “Assédio Moral. A Violência perversa no cotidiano” (2020), e a obra “Mal-Estar no Trabalho. Redefinindo o Assédio Moral” (2002). A escolha se deu por percebermos a sua grande influência sobre as cartilhas e textos preventivos que se referem ao Assédio Moral no Brasil. A autora é Médica Psiquiatra, Psicoterapeuta de Família e Psicanalista e Vitimóloga. Em seu percurso de debates sobre o tema, cooperou com instituições que se debruçaram sobre o assunto e participou do grupo de reflexão sobre a criação de projeto de lei pela Assembleia Nacional Francesa.

Hirigoyen (2020; 2002) trata, em suas obras, do Assédio Moral recorrente em setores privados. Todavia, faz algumas observações pertinentes sobre o setor Público que são aplicáveis às nossas análises, haja vista que as relações de trabalho acontecem em todos os

lugares onde o serviço coletivo é o elemento crucial para a condução das demandas de trabalho.

Desta forma, definimos as expressões “ambiente de trabalho” e “espaço de trabalho” para referendar a presença do assédio em contexto laboral, cientes de todas as diferenças legais que cercam os setores público e privado. De acordo com o pensamento de Hirigoyen (2020, p. 63), no mundo do trabalho, as diferentes formas de assédio são mais estereotipadas no serviço público do que na esfera privada. A base do assédio encontrado nos espaços de trabalho é encontro da *perversidade e do poder*, de onde surge a violência e a perseguição.

Corroboramos Batalha (2009, p. 10) ao expressarmos sobre o “*o meio ambiente do trabalho*”, o qual, conceituado como o grupo dos bens imateriais e materiais que fazem parte das ações empreendedoras e que sejam lucrativas ou não, compreendendo a força laboral dos indivíduos, as condições de como o trabalho é realizado, e da produção “como um todo.

Compreendemos que a proteção da saúde dos indivíduos, seja ela da esfera física ou psicológica, está relacionada com a obrigatoriedade do Estado para tal fim e com a promoção do direito consubstanciado na Constituição Federal Brasileira. Ainda conforme Batalha (2009), o meio *ambiente de trabalho* possui uma natureza jurídica que abarca o interesse coletivo, e que está expresso na Constituição Federal no artigo 225, o qual preconiza que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (CF, 1988).

Agrega-se à observação o ponto destacado pela autora, no Artigo 200 da Constituição Federal, em que é de responsabilidade do Sistema Único de Saúde também contribuir com o meio ambiente, onde se inclui *o trabalho*.

6.2 AS DEFINIÇÕES DAS DOCENTES SOBRE SUA ESCOLHA PROFISSIONAL

Para iniciarmos a entrevista com as Professoras, escolhemos duas perguntas para que pudéssemos compreender com quais profissionais estávamos trabalhando para escutar as narrativas. As primeiras duas perguntas foram realizadas: *Como se percebe Professora?* e “*Está satisfeita com sua atuação profissional?*”.

Por meio destas perguntas, buscamos compreender qual a visão das professoras sobre o percurso enquanto Docentes e o que significa para elas a profissão. As respostas, em sua grande maioria, refletiram um enorme contentamento sobre a escolha realizada em sua

trajetória profissional. Dentre algumas respostas, obtivemos algumas informações já amplamente discutidas pela literatura sobre a Profissão Docente.

Como forma de melhor detalhamento explicativo, destacamos as respostas das Professoras, as quais, segundo Bardin (2016), nos conferiram a possibilidade de análise, a partir de conceitos teóricos existentes no debate acadêmico acerca da Docência como escolha profissional.

Quadro 1 – Como as professoras se percebem na Docência

“Como as professoras se percebem na Docência”		
Valores altruístas /Vocação/Realização pessoal		
<i>“É um sonho de criança”. P1</i>	<i>Somar e contribuir”. P2</i>	<i>Mudar contextos, mudar realidade, tentar transformar caminhos P3</i>
<i>“Instigar o aluno para que adquira e transforme o conhecimento”. P5</i>	<i>“É uma coisa que eu gosto”. P9</i>	<i>“Eu me vejo como uma professora que acredita na Educação Humanizada” P11</i>
<i>“É uma profissão de fé...É um ofício de amor!” P12</i>	<i>Trabalho com processo de lapidação de joias preciosas (ser humano)”. P16</i>	<i>“Sou Professora desde quando estava no ventre da minha mãe”. P17</i>
<i>Transformar a vida dos outros. P4</i>	<i>“Amo o que faço”. P19</i>	<i>Coisa que eu gosto. P9</i>
Expectativa de emprego /Plano de vida		
<i>Eu gosto de ser Professora. Eu escolhi a estímulo maior, que é a questão salarial, né? P13</i>		<i>Eu escolhi a Licenciatura sabendo o que era Licenciatura, já pensando no concurso já pensando na minha estabilidade” P14</i>
Luta Política		
<i>“Eu gosto de ser professora eu amo minha profissão o que eu não gosto é do que a gente investe tanto nessa profissão para ganhar tão pouco para ter um desgaste tão grande para não ser respeitado pra ser excluído, tá entendendo! Tem hora que eu tenho vontade de desistir! De deixar! P8</i>		<i>“Ser professor é resistência” P20</i>
<i>“Olha, é uma atuação que exige muito da gente! Como qualquer profissão, mas a docência em si requer esse tempo de disponibilidade de dedicação de acompanhamento de ver progresso, de ver o andamento das coisas funcionando. P6</i>		<i>Uma luta constante, luta diária”. P7</i>
Aptidão		
<i>“Os profissionais da prefeitura são muito comprometidos (...)eu me incluo nisso.” P15</i>		<i>Um facilitador de aprendizagem. P18</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Para a Pergunta “*Como se percebe Professora?*”, as respondentes nos relataram, entre outros fatores, como se decidiram pela profissão Docente. Observamos que 12 Professoras responderam, identificando-se com *Valores altruístas/Vocação/Realização pessoal*; duas

Professoras inferiram sobre a *Expectativa de emprego/plano de vida*; quatro, sobre *Luta Política* e, por fim, duas, acerca da *Aptidão*.

Para Amado e Bruschini (1988) a Ideologia é um elemento que age na Educação. E tem o poder de justificar e mascarar sobre as reais condições de trabalho da Docência. Dessa forma, os ideais de *vocação, sacerdócio e amor* agem sobre a profissão, ao ponto que retiram da carreira docente o seu perfil *profissional*, trazendo consequências ao atendimento das demandas políticas.

De acordo com Almeida (1996), a partir dos anos 1970, pesquisas foram realizadas e demonstraram as ideologias presentes que se materializavam em um discurso *mistificador*, no qual *estavam inculcadas* as características de subordinação, ao momento que se atribuiu o *papel de missão e vocação*. Dessa forma, a principal contribuição foi expor os primeiros alertas sobre o magistério e a educação de um modo mais específico no Brasil. A ideologização *reforçou estereótipos* e a *diferenciação sexual* a que as mulheres sempre estiveram submetidas.

Para Almeida (1996), desde os Jesuítas, a profissão docente *nunca foi valorizada*, no que se refere à *remuneração*. O fator *Vocaccio* é encontrado desde a colonização até a década de 1980. O termo *Vocaccio* remete às *representações construídas em relação ao trabalho Docente*. Essa visão da docência como missão e sacerdócio *é uma forma de disfarçar e inculcar a aceitação das precárias condições de trabalho característica da atividade*.

A docência vista como uma missão é uma prática ainda muito presente na sociedade brasileira. Todavia, destacamos que *é importante reconhecer que existem pessoas que nascem com aptidão para o trabalho com Educação e que podem ter noção política de sua atuação, como no caso das professoras entrevistadas*.

O grande “perigo”, aqui demonstrado, é a presença do valor *Vocaccio* na Educação, que, sem a devida orientação política, pode continuar a ser um empecilho para a defesa dos atendimentos às demandas educacionais e percepção das lacunas sobre os investimentos descritos em lei.

Concordamos com o alerta dado por Paulo Freire (1997) em sua obra “Professora, sim; Tia, não. Cartas a quem ousa ensinar”, em que precisamos estar atentos ao *silenciamento político* que tais práticas possam esconder no dia a dia. A geração de uma *visão heroica* diante de um professorado desatendido, em elementos básicos, como, por exemplo, as condições de trabalho, em que, muitas vezes, é o professor quem arca com as consequências em seu dia a dia.

Acerca da percepção sobre o trabalho na docência, 20 Professoras nos enunciaram suas percepções. Dessa forma, sete delas responderam positivamente acerca de sua atuação, expondo-se *Satisfeita*; quatro responderam *Satisfeita mas não com o ensino remoto*; duas responderam *Satisfeita mas não com questões estruturais e políticas*; cinco profissionais responderam *Satisfeita mas tenho muito a aprender e a melhorar*; uma respondeu *Insatisfeita devido a questões estruturais e políticas*, e, por fim, uma delas respondeu que está *Insatisfeita e precisa melhorar*.

O envolvimento com a base da educação, que se realiza na atuação na sala de aula, confere aos profissionais uma ampla e profunda experiência acerca das condições da Docência.

Gráfico 6 – Satisfação das professoras entrevistadas sobre a profissão docente



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora

Observamos que os professores passam a ser responsabilizados sobre as mudanças que acontecem e sofrem no seu cotidiano laboral. Quanto às impressões obtidas pelas professoras, compreendemos que a crítica expressa, nas observações, sobre o que ainda provoca a insatisfação, pode ser analisada pelo debate proposto por Heloani; Barreto (2015), segundo os quais, apesar de pregar o trabalho coletivo, as organizações de trabalho vivenciam um processo de *avaliação dos profissionais*, o que provoca neles a sensação de uma *contínua batalha*, um sistema que induz rivalidades e agressões.

Também os autores expõem que, na história do trabalho, há uma competição exagerada como nunca se viu. Apesar de as autoras concentrarem sua abordagem na esfera privada, não devermos esquecer que o setor do ensino público também vivencia uma formato competitivo, todavia “mascarado”. Ao momento em que a qualidade do ensino é medida por

notas em avaliações, como ENEM, IDEB, SAEB, Escola Nota Dez, Mestres da Educação, provocando uma onda de influência na competitividade por meio daqueles que estão envolvidos no serviço público educacional.

Os autores também apontam que, nesse processo competitivo, os funcionários passam a desenvolver novas e amplas competências. Assim também destacamos que a Docência foi, ao longo dos anos, atingida por esse *modus operandi* de se trabalhar. Portanto, Heloani; Barreto (2015) abordam o surgimento dos trabalhadores que recebem a definição de “Trabalhadores Transformers”, ou seja, são aqueles que mudam e se flexibilizam a todo momento em sua função empregatícia e que são convidados a “vestirem” a camisa da instituição. Mas podemos integrar essa característica de Profissional Transformer ao professorado? A resposta, para nós, é *sim*.

No mesmo caminho de pensamento, acerca das transformações e o caminho de adaptação do professorado, contamos com os estudos de Steve (1991), o qual aborda que os professores se apresentam às mudanças como verdadeiros *atores* diante de novas mudanças. E o que mais se destaca é a sua culpabilização por não conseguirem atuar plenamente em tais circunstâncias. Ou seja, paralela à prática adaptativa para as novas requisições, há responsabilização e desqualificação do trabalho dos professores que acontecem sem as mínimas condições laborais. Todavia, esse assédio é provocado pelo sistema ao qual eles pertencem.

Esteve (1991) aborda que, diante das mudanças sociais, o grupo de professores se compara a de um grupo de atores, que se vestem com os trajes de determinada época, e que, sem ser avisados, vivenciam a mudança de cenários. “Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa” (ESTEVE, 1991, p. 97). Portanto, expõe que a *surpresa* seria a primeira reação dos autores, depois *tensão e desconcerto*, unido a ele um forte sentimento de *agressividade*, com o desejo de acabar com o trabalho, para procurar os culpados, visando a uma explicação. Pois o problema está na observação de que independe de quem tenha provocado as mudanças, pois são os *atores* (professores) que ficam na linha de frente. De acordo com o autor, apesar de haver muitas palavras para identificar todo o caos produzido pelas mudanças, ele destaca termo, *Mal-Estar*, para dar significado aos sentimentos desse grupo de atores perante as circunstâncias imprevistas e que, muitas vezes, os obrigam a fazer o papel grotesco. Esteve (1991) continua a explicar que, assim como os atores, mencionados acima, os professores também enfrentam circunstância de transformações que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo que

suportar mal a crítica generalizada, que, sem analisar as circunstâncias, os aponta como responsáveis imediatos pelas falhas dos sistemas de ensino.

“A expressão *Mal-Estar Docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1991, p. 97).

Para o autor, o estudo do Mal- Estar Docente, como consequência da mudança social, não deve ser entendido como um exercício *de comiseração diante dos males do ensino*. O estudo contribui para o professor *identificar o desajustamento*; convite à sociedade para que se compreendam as novas tensões e dificuldades vivenciadas pelos professores e, a partir disso, traçar planos e estratégias que superem o domínio das sugestões, com ações coerentes, objetivando melhorar as condições em que os professores se encontram. Dessa forma, conforme diz o autor, é necessário atuar simultaneamente em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidades – horário de trabalho-salário”. Para o autor, é necessário evitar o desajustamento e a desmoralização do professorado, bem como o crescente Mal-Estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível.

Diante do exposto, compreendemos que as Docentes se encontram no esforço que já se tornou “próprio” do professorado, o de conduzir a profissão Docente da melhor forma que pode, face às novas requisições à profissão e às lacunas referentes às Políticas Educacionais. Observamos que a responsabilização direcionada à Docência, colocada a ermo em um planejamento educacional que não o considera como o principal interlocutor das condições sociais de trabalho na Educação, é, em si, também, uma *violência*, e podemos considerar a indiferença, marginalização, morosidade às condições de trabalho como um *ato de Assédio Moral provocado pelo sistema*. Vejamos como a Docente P17 descreveu seu processo de adaptação e transformação do seu cotidiano laboral durante a Pandemia da COVID-19:

Tudo é tudo é a gente decidir do fazer do avaliar tudo é o professor! *E ninguém nunca chegou pra gente e nos deu o computador nunca nos deu celular! Eu estou aqui na minha casa minha casa virou minha sala de aula! Eu tive que improvisar!* Não só eu, mas a sala de aula dos meus filhos, que também estão no ensino remoto! Mas improvisar minha sala de aula! a gente tem dia que sai parecendo um moribundo! o dia todinho no computador! (...)Eles obrigam a gente a trabalhar durante o ensino remoto, sem nos dar um suporte entendeu? Sem perguntar se a gente tem condições, de perto de pagar internet boa! Eu não tenho obrigação não! Eu posso muito bem dizer: Eu não quero pagar a internet da minha casa ou então vou botar internet a rádio porque é mais barato! Quem determina como eu vou gastar meu dinheiro sou eu! A gente não recebe uma bolsa! A gente não tem aumento! A gente não recebeu suporte! Mas enfim... Como sempre o professor sempre muito Resiliente a tudo isso aí... Respira e vai! (P17,2021)

A formação política das Docentes permite perceber que o que é vivenciado faz parte de algo de uma esfera muito maior. Pensando a partir do *ethos* ideológico, pode ser manifestado um tipo de violência na condução política das demandas sociais mais agressivas, ou mais brandas. A falta de estrutura de condições laborais indicada e percebida pelas professoras pode ser compreendida também como nos aponta Odália (2017), uma *violência política*. Além do controle do domínio das ações das políticas públicas, há a manipulação e o controle da opinião pública quanto às suas ações.

O exercício do poder sempre implicou numa violência política de cima para baixo e, ao mesmo tempo, a necessidade de se fundamentá-la através de textos legais que a revestem de arremedos de legalidade e legitimidade. Isso, evidentemente, não é novo, não foi criado hoje. A novidade, em nossos dias, está em que numa sociedade mais complexa e diversificada, onde uma grande maioria da população tem acesso a instrumentos que, antes eram privilégios de uma pequena minoria – como o saber ler e escrever, por exemplo – a repressão, ao nível ideológico, exige condições para existir que, antigamente, eram desnecessárias (ODALIA, 2017 p.35, grifos nossos).

O apontamento das dificuldades estruturais na entrevista revela uma pequena parte do que a Profissão tem vivenciado. Os professores realizam um “verdadeiro jogo de cintura” para lutar por direitos já conquistados, mas que, muitas vezes, não estão sendo cristalizados.

O que vemos entre as Docentes é uma extrema capacidade de adaptação sobre os percalços da marginalização de seus direitos como mulheres e como profissionais da Docência. Vive-se um “mal-estar-Docente” no tocante ao desrespeito aos seus direitos, e, como “trabalhadoras transformadoras”, buscam agir de forma que empreendam, por sua conta, “melhores” condições de trabalho para si, o que sabemos que não é desejado para profissionais tutelados e amparados por leis que garantem o investimento da Educação e a valorização profissional.

6.3 AS CARACTERÍSTICAS DAS VÍTIMAS DE ASSÉDIO MORAL

Há um aspecto importante que precisamos destacar a partir deste momento da escrita. Tanto do ponto de vista Legal, quanto do ponto de vista Medicinal, as Professoras que passaram por Assédio Moral se tornam *vítimas*. É bem verdade que a palavra vem ganhando um sentido de descrédito e ambivalência ao longo dos anos, como se pessoas não pudessem mais ser atendidas em suas agressões e dores e sobre o ataque à sua dignidade.

Como breve explicação para esse tipo de comportamento, apontamos o pensamento de Bauman (2007), o qual descreve, em sua obra “Tempos Líquidos”, a insegurança existencial dos indivíduos, motivada pela enérgica busca da liberdade e pelo esgotamento das relações humanas. Em consonância ao pensamento descrito, Hirigoyen (2020) aborda que os limites

religiosos ou morais que formavam uma espécie de *código de civilidade* foram perdidos. Dessa forma, aponta ela que o poder não define limites e *lança obrigações sobre aqueles a quem deveria ajudar*. Por isso, há uma permissão em nossos dias atuais sobre a perversão (falta de empatia), o que, conseqüentemente, faz com que ela se desenvolva, pois não se aceita o estabelecimento de regras sobre a prática perversa, o que leva a ser visto como intenção de censura (HIRIGOYEN, 2020 p.12-13).

Como podemos identificar as possibilidades de uma Professora ter se tornado vítima? O que havia nela que pudesse indicá-la como isca para a ação conturbadora dos chefes imediatos ou dos seus pares, a fim de que pudessem desfigurar contra elas os atos de Assédio Moral? Há alguma professora que, na vida, possa passar despercebida na “roleta russa” do Assédio Moral?

Segundo Hirigoyen (2002, p. 219), qualquer pessoa pode chegar a ser vítima de Assédio Moral, todavia não existem vítimas “natas” devido a sua fragilidade ou porque possui alguma patologia em específico. Porém, existem ambientes que favorecem a ocorrência de Assédio Moral, também condições em que pessoas podem vir a se tornar mais visadas. Entre as características presentes e que podem demandar o ataque dos atos de assédio, estão: pessoas atípicas; pessoas extremamente competentes ou que ocupam espaço demais: as pessoas que rejeitam a padronização; os que fazem alianças erradas ou não têm a rede de comunicação certa, e, por fim, a escolha do bode expiatório, a vítima inocente que passa a ser responsabilizada por tudo e por todos.

Diante do exposto, torna-se vítima e passível de tratamento médico, devido aos *traumas obtidos*, conforme Hirigoyen (2020, o. 9), as pessoas agredidas psicologicamente por meio do Assédio Moral. Haja vista que o seu psiquismo é alterado de maneira mais ou menos duradoura. Mesmo quando as suas reações contribuem para alimentar as ações do agressor, é necessário lembrar que a pessoa sofre por uma causa, sobre a qual não é responsável.

E, na perspectiva Legal, adotamos a definição do termo “vítima”, baseando-nos na Resolução 40/34 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de novembro de 1985, onde se manifesta A Declaração de Princípios Básicos de Justiça para as Vítimas de Delitos e de Abuso de Poder, a qual preconiza o seguinte conceito:

Entendem-se por "vítimas" as pessoas que, individual ou coletivamente, tenham sofrido um prejuízo, nomeadamente um atentado à sua integridade física ou mental, um sofrimento de ordem moral, uma perda material, ou um grave atentado aos seus direitos fundamentais, como consequência de atos ou de omissões violadores das leis penais em vigor num Estado membro, incluindo as que proíbem o abuso de poder. 2. *Uma pessoa pode ser*

considerada como "vítima", no quadro da presente Declaração, quer o autor seja ou não identificado, preso, processado ou declarado culpado, e quaisquer que sejam os laços de parentesco deste com a vítima. O termo "vítima" inclui também, conforme o caso, a família próxima ou as pessoas a cargo da vítima direta e as pessoas que tenham sofrido um prejuízo ao intervirem para prestar assistência às vítimas em situação de carência ou para impedir a vitimização. DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS BÁSICOS DE JUSTIÇA PARA AS VÍTIMAS DE DELITOS E DE ABUSO DO PODER – ONU, 1985.

Por meio do que foi ouvido e extraído das narrativas permeadas de emoção e raiva, descontentamento, temos a certeza de que as Professoras entrevistadas passaram por diversos momentos e circunstâncias de Assédio Moral e, por isso, se incluem nas definições Médica e Legal. Trouxeram, em suas narrativas, a descrição de como seu dia a dia e sua saúde foram modificados. De maneira comedida ou intensa, as transformações provocaram desconfortos e consequências sobre os quais tiveram que arcar predominantemente sozinhas. E observamos que a indiferença para a condição recorrente dos atos praticados em ambiente escolar, os quais, em menor ou em maior gravidade, violaram a integridade física e mental das professoras entrevistadas.

Percebemos, na descrição das Professoras, a vitalidade, zelo e apreço pela prática docente. Nos relatos que foram expressos, mesmo as Professoras que foram mais afetadas pelos atos de Assédio Moral, não esboçaram, de forma prévia, condições de fragilidade na saúde ou patologias para centralizá-las para a investida ao abuso. Não havia “motivos natos” de se tornarem visadas pelas pessoas que agiram contra sua dignidade. É nesse sentido que Hirigoyen (2020) aponta que a capacidade de resistência à autoridade e a dedicação e escrúpulos ao serviço prestado e como agem impecavelmente consistem nos elementos que tornam essas Professoras as vítimas escolhidas. A exemplo, relato da Professora P1: “(...) Tem que haver e a exigência ... Se se eu fiz um concurso pra dar as 30 horas então eu preciso trabalhar 30 horas! Semanais e aí tudo bem! Mas o problema é como se cobra esse trabalho!”

Baseando-nos no pensamento de Hirigoyen (2020), entendemos que o processo de desvalorização das Professoras, portanto, se dá a partir de assediadores que percebem a capacidade delas de conduzirem sua profissão eticamente e a capacidade de reagir aos atos. Os perfis profissionais das Professoras descaracterizam-se pelas consequências dos atos de Assédio, passando, agora, a ser vistas de formas diferentes. Portanto, aquela profissional exemplar, de conduta ilibada, passa a ser estigmatizada. Com o processo de Assédio Moral, passa a ser vista como alguém de “difícil convivência, que tem mau caráter ou então que é louca” (HIRIGOYEN, 2020, p.69). E a ela é atribuído algo que é concernente às consequências do conflito, e, a partir disso, esquece-se o que ela era em outros momentos.

Quem são as vítimas antes do Assédio Moral? Segundo Hirigoyen (2020), o indivíduo era visto como *um artefato inútil*, torna-se um objeto que oferta *perigo*, do qual é preciso se esquivar, e, por isso, a estratégia perversa se desenrola de forma pública.

As vítimas podem sofrer o Assédio de um único *indivíduo ou do grupo*. É possível haver conflito entre as pessoas do grupo, e, como todo *conflito*, é passível de limitação de seu poder, fato que não acontece no Assédio Moral. Todavia, segundo Hirigoyen (2020), a negação e a recusa ao poder transformam o conflito em ódio, com pretensão de destruição. As práticas agressivas podem acontecer também das duas formas dentro dos espaços educacionais. Aquelas vítimas que sofrem em contextos de coletividade, segundo Hirigoyen (2002, p. 70), passam por isso porque há uma tendência *de nivelamento por parte dos grupos e de conviverem com a diferença*.

Vejamos o que a professora P10 nos relatou. Ela é uma Professora que possui uma experiência singular: como concursada, tem experiência Docente em outros municípios da Paraíba. E uma das primeiras coisas que ela nos relatou em entrevista, foi sobre a grande presença do Assédio Moral nas cidades de interior e em níveis mais constrangedores e agressivos. No que tange à sua experiência como Professora da Prefeitura Municipal de João Pessoa, a Docente P10 iniciou sua observação sobre o seu estranhamento acerca da “facilidade” e “liberdade” existentes da prática do Assédio Moral na escola, onde ainda trabalha, realizada pelos seus pares, ou seja, trabalhadores que não pertencem à maior hierarquia.

Já em relação Assédio Moral, eu acho, o que eu fiquei impressionada é porque isso acontece desde os funcionários da limpeza da escola até os gestores, certo? Isso assim, eu fiquei, assim... impactada! Mas aqui em João Pessoa eu vivenciei Assédio Moral por parte de funcionários da limpeza da cantina, por essas coisas que eu fiquei chocada! Assim... E eu fiquei chocada e eu perguntei: “Como assim gente?” Não existe uma relação de respeito, de amizade... Não digo amizade mas de coleguismo... E aí elas já estavam a bastante tempo e eu percebia que os funcionários não chegavam nem a respeitar alguns desses gestores por uma permissibilidade da gestora geral! E era uma coisa absurda, assim... Era de soltar piada com a sua aparência física, de soltar piada, de incentivar os alunos a tratar mal a gente, era assim, entendeu? (P10, 2021).

A Docente P8 também passou pela segregação no grupo ao chegar à escola como *Professora Concursada*.

Eu disse que queria ficar no turno da manhã e aí ele chega e diz: “Professora não é bem assim não! Sabe? Existem três outros professores aqui... são os horários que eles podem ir e o que sobrar, vai ser da senhora!” Aí eu disse: “Mas eu não sou efetiva, né? O Prestador não é o horário depois?” E aí ficaram putos né? E aí eu entro e fico no turno da manhã! Então... eu sou a professora que entrou, não pra

assumir minha vaga, eu sou a professora que entrou para tirar a vaga de uma professora! *Então, você já é odiado por todos os outros professores!* (P8, 2021).

Hirigoyen (2020. P. 71-72) compreende que o Assédio Moral pode advir da inveja e disputa entre os profissionais. No tocante à inveja, ela pode ser ocasionada por fatores como juventude, beleza, relações influentes, riqueza, mas também pode se iniciar nas inimizades, ocasionadas pelas histórias pessoais e até mesmo na *competitividade*.

Em continuidade ao relato, a Docente P10 nos expressou que descobriu, por meio da Psicóloga, que muitos dos funcionários que assediavam os professores o faziam pela diferenciação *salarial existente*. Ou seja, pela percepção marginalizadora do grupo daqueles que “muito mais trabalham e menos ganham”, que agia de forma segregadora sobre os que “pouco trabalham e muito ganham”. Ou seja, o Assédio Moral é realizado pela comparação entre as condições salariais, que, por não serem compreendidas quanto ao aprofundamento de Planos de Cargos e Carreiras, a exemplo, torna-se, na visão dos funcionários da escola, algo que gira em *mordomia dos professores*. Leiamos:

Mas os funcionários ainda continuam, inclusive, como eu falei anteriormente, motivando o aluno para faltar com respeito conosco! Sabe? Inclusive a psicóloga da escola disse que quando nós retornarmos nós iremos ter uma semana entre professores e funcionários pra melhorar essa relação que vem atrapalhando muitos os trabalhos! Não dá mais pra gente continuar dessa forma! Eu já tinha chamado a atenção a muito tempo pra isso! Que era preciso que era preciso! E aí eu perguntei: Mas qual é a principal queixa?... Porque eu vejo que os professores tratam bem os funcionários mas eles continuam agindo dessa forma... Aí ela disse: *O que eu recebi como resposta de que eles não se conformam de que os professores trabalham menos horas na escola e ganham melhor! “Então eles tentam humilhar vocês”... A reclamação é essa...* (P10, 2021).

O Assédio Moral também pode ser motivado pela competitividade, segundo Tocchetto (2015), pois ele pode ser propiciado em ambientes organizacionais que premiam a alta concorrência, a disciplina e a agressividade.

No espaço educacional, a competitividade não é algo próprio da atuação Docente, todavia, o Sistema Educativo Brasileiro, por meio das provas padronizadas que aferem a produção do conhecimento, tem concorrido para uma competição velada entre as escolas e entre os profissionais. O que pode ser um trunfo na mão de alguns Profissionais que atuam em hierarquias superiores e de forma não democrática, na promoção da diferenciação e humilhação às Profissionais. Observemos no relato da Professora P5:

Essa professora que me deu toque ela pediu transferência pra outra escola ela fez: eu não aguento mais ser humilhada! *E assim... E depois que eu tirei essa nota melhor, que a outra professora, no IDEB a coitada passou a ser humilhada, porque ela era pra ter tirado a nota maior que a minha! Como ela não tirou a nota maior do que a minha, ela quem passou a ser humilhada não eu mais! Embora os meus elogios,*

assim, sejam cheios de veneno! Mas a outra foi quem passou a ser humilhada como incompetente! Esse é o comportamento dela! Se você é prestador você tem que tá sempre disponível! E aí por conta disso ela foi denunciada! E aí chegou a queixa e essa mulher se aperreou! (P5, 2021).

O que podemos perceber é que essa manifestação do Assédio Moral, provocada por grupos, em que a inveja, ou a disputa sejam motivadores desses atos assediadores, é resultante da violência institucionalizada, abordada por Odália (2017). Segundo ele, o sofrimento e o bem-estar de alguns, em sociedade, existe há muito tempo e se apresentam de *forma natural*. A pobreza e a riqueza da sociedade são compreendidas como *um fatalismo*. A desigualdade enquanto meio de violência não é atemporal e não necessita atingir todas as formas sociais. A naturalidade das desigualdades só pode ser compreendida como uma situação das estruturas sociais que passam a transmiti-las como um fenômeno natural. A violência presente na desigualdade é um produto social fruto de condições históricas que se perpetuam.

Destacamos que os motivos banais ou de pouca nobreza podem, portanto, atingir profissionais que, por vezes, são pegos de surpresa na sua desqualificação enquanto pessoa e profissional. A ignorância sobre o que faz parte da valorização da Docência pode também enredar Professoras que dedicam o seu tempo à conquista de seu trabalho.

A investida pode ser contra qualquer professora e, inclusive, a mais competente entre os colegas e que não empregue nenhum motivo aparente para se tornar alvo. Assim nos apresenta Oliveira (2015) ao expressar que o Assédio Moral pode ser realizado contra qualquer pessoa, mesmo esta não apresentando notável diferença entre os demais ou característica que as destaque dentro do grupo. Todavia, o indivíduo assediador passará a realizar um esforço maior para que possa colocar os indivíduos assediados em configuração dependente e, por isso, incapazes de agirem de forma defensiva. Ou seja, o Assédio Moral acontece no desequilíbrio de poder em uma relação e a inabilidade do indivíduo que se torna alvo de reagir frente ao assédio vivenciado. Ou seja, as características que tornam o outro diferente podem orientar ações coletivas de preconceito, depreciação e desqualificação. Além das características citadas, incluem-se as pessoas consideradas introvertidas, tímidas, descortês.

Os participantes dos grupos, além de agir de forma violenta, podem agir conforme o líder pensa. Segundo Hirigoyen (2002), a rejeição a uma agressão perversa no grupo pode ocasionar o desprezo por parte de quem o lidera. Dessa forma, é inaugurado um *vínculo social* entre a equipe, tornando-se maldosos e irônicos com o membro segregado. Entram em ação os chamados “carneiros” considerados como profissionais imaturos, dependentes de hierarquia e que podem agir inescrupulosamente, para afetar o alvo escolhido pela hierarquia.

O número de prestadores era muito grande e a partir daí em qualquer lugar que eu estivesse *tinha um prestador com lugar com o celular ligado para gravar tudo que eu falasse!* Eu tinha sido alertada disso por outra colega, sabe? E aí eu via a luzinha acesa, tá entendendo? E aí eu tinha que estar sempre com cuidado! Eu chorava em casa pra não chorar lá, mas dava pra todo mundo ver que eu estava acabada, né? (P8,2021).

No caso acima citado, a Docente P8 teve agressões causadas pela inveja do grupo, por parte do diretor e pelos carneiros que, por objetivos escusos, descumpriram o que preconiza a Constituição Federal no Parágrafo X do Art.5º e o Artigo 20 do Código Civil – Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que versam sobre o direito de resguardo de imagem.

O processo inicial do Assédio Moral, como vimos, transforma a visão dos participantes do contexto laboral violento sobre dos agredidos. A pressão sobre a vida da Professora Assediada tem o poder de transfigurar as ações e a visão sobre a sua identidade. Portanto, como uma das consequências sobre a vítima, Hirigoyen (2002) reflete que ela pode passar a duvidar daquilo que percebe e de não ter certeza sobre aquilo, ou que está exagerando sobre as sensações que está experimentando. Assim aconteceu com a professora P1, que passou a questionar sobre a sua possível incapacidade de julgar sua própria percepção. Vejamos:

(...) Eu me autoelogiava! Eu achava que eu era um exemplo para os alunos! Inclusive os alunos diziam isso pra mim! E eu não tenho mais força, não tenho mais ânimo... Eu ia fazia isso me estressava com os alunos e chamava os alunos de chatos! Eu passei a ser pior do que as pessoas estavam me fazendo mal! Mexeu muito com essa questão! Eu fiquei perdida! *Eu perguntava: Será que estou certa ou será que estou errada?* (P1, 2021).

Como vimos, a vítima pode reagir e se tornar um alvo fácil por sua posição de defesa contra o abuso, todavia, dado o medo e, aliado a isso, o estado de alerta, sob o qual começa a agir, faz com que elas se tornem cada vez mais cordiais e pacificadoras, no afã de transformar seu agressor (Hirigoyen, 2020).

6.3.1 O Assédio Moral passivo e professoras “informantes do bem”

Segundo a literatura escolhida, observamos, no contexto descrito acima, algumas definições dos motivos que podem ser geradores do Assédio Moral. Na continuidade de nossa entrevista, buscamos identificar como eles estavam presentes no cotidiano escolar, buscando entender, dessa forma, se ele se estendia sobre a vida de outras profissionais. Por isso, realizamos a seguinte pergunta “Já presenciou em seu trabalho alguma cena de Assédio Moral com pessoas do sexo feminino?” Todas as entrevistadas relataram ter ciência sobre os atos, e algumas citaram o que se passou contra outras colegas.

Assim nos conta a Docente P16, que relatou abusos do diretor contra mulheres com vínculo temporário na PMJP.

Sim! Presenciei! Inclusive esse tempo, com esses sujeitos, foi assim... Muito ruim para minha saúde mental porque ele assediado de... *Tocar o corpo das professoras, entendesse?* Assim, tinha coisas que eu me mordida eu me revoltava... *Na hora do intervalo, ele chegava e botava a mão assim, por traz, as meninas sentadas e por trás, ele chegava e dizia assim: E transou com o marido?* Coisas absolutamente íntimas e baixas, sabe? *E ele achar, que ele tinha esse direito de fazer isso e como ele tinha sido a pessoa que tinha conseguido emprego para essas pessoas...* Então se transformava no que? Se transforma no que? No meu caso não... Eu não tinha costas largas, eu não tinha ligação... (p16, 2021).

A Docente P4 revelou ter presenciado e agido em defesa de sua colega e, por isso, enfrentou a Diretora:

Sim! Por exemplo: Gritar professoras na sala dos professores! (Riso sem graça) Uma delas foi com a colega minha e eu quem tomei as dores! E eu bati boca! Eu fui parar na direção batendo boca com a diretora e disse que dois bicudos não se beijavam! E que ela tivesse respeito com a colega porque aquilo foi diz respeitoso na frente dos outros! Se eu tivesse algum problema pra resolver que ela chamasse a colega na sala da direção pra resolver lá! E não humilhá-la na frente dos outros! E a gente passou uns três dias sem se falar dentro da escola (P4, 2021).

A Docente P2 relatou que uma das Professoras, ao perder o marido, não recebeu apoio por parte da escola, e suas emoções diante do caos promovido pelos assédios corriqueiros do Diretor fizeram com que ela optasse por sair da escola: “Primeiro foi a professora de artes que saiu! Por que seu marido havia falecido e ela não teve apoio da gestão! E foi um processo muito dolorido!” (P2, 2021).

E, por fim, a Docente P20 nos relatou que sua colega foi convidada a se retirar da sala por causa de seu bebê que estava a chorar:

Já muitas vezes! A tem muitas mas tem uma enfim... Nessa escola eu vi uma superior dizer pra uma professora que estava com uma filha bebê... Numa reunião que foi ao sábado assim... E a pessoa preciso levar o filho por que é mãe né? Amamento! E o bebê chorou e ela pediu pra professora se retirar um pouquinho... Isso na frente todo mundo: ela está chorando demais dá pra vocês ir retirar? Já vi isso várias vezes e a pessoa achar que estava fazendo nada... Eu já vi isso acontecer! (P20, 2021).

Ponderemos duas coisas importantes, sobre o relevante fato de as professoras relatarem o que presenciaram ou que ficaram a saber acerca dos assédios: ao iniciarmos o debate acerca do Perfil das professoras dentro desse contexto de Assédio Moral, identificamos que elas ocupam seu devido espaço como “Professoras Vítimas”, no aspecto Legal e Médico, considerando seus devidos detalhes conceituais já expostos. Todavia, ainda com o Apoio teórico de Hirigoyen (2002) e de Soares (2010), encontramos duas novas condições para as

Mestras dentro desse contexto de experiência com os atos de Assédio Moral: Informantes do bem e Vítimas passivas de Assédio Moral.

Veremos agora, por meio dos dados expostos, que elas agiram como Professoras “*Informantes do bem*” (ou “Professoras Whistleblowers”). O termo tem o significado de pessoas que apertam e “tocam o alarme que desfaz o motim” (Hirigoyen, 2002 p.81). São aquelas que denunciam para a opinião pública as corrupções e roubos.

Segundo o site Jurídico Conjur (2019) a expressão “*whistleblowing*” apareceu no século XIX, na denúncia no momento do ato criminal por policiais ingleses, que usavam do soar do apito para avisar ao público ou a outros militares. A presença da prática da *comunicação do crime* nos países é objeto de estudo. De forma tradicional, o termo significa *informante do bem*, aquele que denuncia as violações ou atos ilícitos. Esse tipo de informante é presente há muito tempo na sociedade europeia, e são considerados personagens cruciais na descoberta das ações criminosas. O Parlamento Europeu busca agir com proteção e zelo ao denunciante para que a sua identidade não seja exposta.

Além da percepção política acerca da Docência, percebemos Professoras empenhadas em denunciar e se fazerem ouvidas em uma nova chance de expor aquilo que porventura não conseguiram dizer e fazer valer seus direitos e sua dignidade enquanto profissionais, assim como denunciar e expor o que já presenciaram com outras colegas.

Dentre muitas e importantes observações, a Docente P 16 expôs a importância do posicionamento sobre os *temas fraturantes* que têm grande relevância e impacto na sociedade.

Eu acho que o professor ele tem que criar um diálogo sobre as *questões fraturantes*, o termo que a gente usa na Linguística, é *temas fraturantes*! Antes são esses temas de violência, abuso, racismo, gênero, são temas que realmente oferecem uma cisão. Que tem pessoas que tem um determinado valor e outros tem outros valores. Então, o professor tem que estar antenado com isso! Ele tem que se posicionar! E não dá pra você ser ... Eu não aguento mais né, ser cúmplice do sistema pelo meu silêncio! (P16, 2021).

A simples ação de participar da nossa Pesquisa foi considerada pela entrevistada um ato de denúncia sobre a situação vivenciada.

É quando você para. Aí eu pensei: “Caraca! Isso não pode ficar parado, né?” Aí depois você diz: será que eu quero me meter mesmo nisso? Será que eu vou querer me expor dessa maneira, tá entendendo? E você fica, é... Aí depois você diz: “*Pô não combina nada com a postura!*” Porque se de repente está para mudar, se de repente tudo que tu passasse, porque queria mudar uma coisa e de repente ficar essa zona... É complicado! Eu tenho inúmeros casos ... (P8, 2021).

A Docente P6 demonstrou uma postura de muita força e resistência sobre as experiências vivenciadas pelas práticas de Assédio Moral:

Existem leis pra isso eu acho que vale a pena lutar enquanto a gente existir! Enquanto a gente for resistente a tudo isso... Aí se a gente não botar a nossa voz, se a gente se calar lá, por um momento, então isso aí vai ganhando espaço... Então eu acho que a gente, a nossa luta nisso aí, é de colocar a nossa voz pra fora e resistir e combater com todas as armas que nós tivermos e nos documentar de tudo do que for necessário! Porque eu acho que uma coisa que você tem que prezar é o seu caráter, sua postura, sua dignidade em permitir que ninguém tire sua dignidade sabe, acima de tudo seja sejam resistentes, lutem! (P6, 2021).

A Docente P2 aprofunda a importância da denúncia a ser realizada enquanto ato e cidadania e como forma de proteção e valorização da profissão Docente e enquanto Mulher:

Eu acho que tem que ser dito, tem que ser falado, tem que botar essas informações aí pra circular mesmo! Não está tudo bem e obrigado não, né! Não vamos fechar o olho e não falar, e eu simplesmente ignorar não! Tem que falar! É um dever meu enquanto cidadã e enquanto Professora, enquanto mulher, enquanto servidora pública de fazer essa história aí circular mesmo! (P2, 2021).

A descrição do que se viu e do que se vivenciou não é um ato simples para quem foi agredido ou que sentiu as aflições ou que, de forma empática, percebeu as sensações das outras professoras. Com os relatos, identificamos ações das professoras como “*informantes do bem*”, ou seja, Professoras *Whistleblowers* (Hirigoyen, 2002). Esta circunstância levou algumas a enfrentarem seus próprios medos e receios na tentativa de dar voz ao que presenciaram sobre as ações cometidas com outras mulheres, mesmo que com base apenas no contexto da pesquisa Acadêmica.

Além do mais, há a outra definição para as Professoras que denunciaram o que foi presenciado por elas: “Vítimas Passivas do Assédio”.

É com Soares (2010, p. 39) que podemos compreender melhor esta percepção sobre as vítimas de assédio que também presenciam outros assédios. Segundo o autor, além dos indivíduos assediados, as testemunhas que passam por alto nível de Assédio Moral são mais atingidas por estresse, do que aqueles que nunca vivenciaram tal realidade. Segundo o autor, esse tipo de assédio é denominado de *Assédio Passivo*. Ou seja, “A testemunha não é diretamente assediada, mas também sofre com os problemas do assédio, ou seja, ela não é a pessoa central, mas só o fato de testemunhar a violência a faz passar por um estresse elevado. E como todo o processo de adaptação, há o estresse e também as emoções.” A testemunha, ao “inalar” o assédio, assim como fumante passivo, pode ter consequências graves em sua saúde,

além de correr o risco de se tornar a próxima vítima, haja vista que os atos podem acontecer sobre si.

Concordamos com Soares (2010) ao defender que as ações de prevenção e de tratamento da violência promovida pelo Assédio Moral devem levar em conta a influência que este tipo de conduta ilegal promove *sobre as testemunhas que passam por sofrimento e são desestruturadas*. Portanto, fazem parte dos alvos a serem protegidos, dentro da ação, na promoção do entendimento do Assédio Moral, e, por isso, devem também ser alvo de intervenções preliminares e posteriores no tratamento das circunstâncias de violência identificadas.

Conclui-se, neste momento, que as Professoras entrevistadas, que presenciaram os fatos sobre outras profissionais, sofrem duplamente, pois estão cercadas da rotineira ação da violência sobre o meio ambiente de trabalho. Todavia, percebemos que, apesar das dificuldades, elas encontraram força, ânimo e resistência para relatar o vivenciado.

Cada Professora entrevistada trouxe consigo sua postura política e a consciência sobre a Docência. Mas algo além, ao relatarem suas lutas cotidianas no espaço de trabalho, elas expressaram: as suas experiências pessoais igualmente regadas a muitas sensações de medo, angústia e questionamentos que foram gerados a partir da inter-relação entre as antigas experiências pessoais e as experiências com o Assédio Moral. Hirigoyen (2002) destaca que, ante as especificidades das histórias familiares ou de experiências anteriores, as pessoas terão mais ou menos consequências negativas quanto às análises sobre as práticas de Assédio Moral.

Observemos o que a Docente P3 relatou sobre as motivações de suas iniciais perspectivas acerca da sua convivência dos atos de Assédio Moral, vivenciadas por ela. A experiência e a disciplina vivenciadas por uma Educação religiosa e autoritária, num colégio de freiras, e as experiências relatadas pelo seu pai, de outro momento histórico e conturbador da *Ditadura Militar*, em que a ordem, a disciplina e a obediência eram também objetivos presentes na educação. As experiências relatadas pela Professora fizeram com que ela demorasse a perceber e identificar os atos de Assédio Moral corriqueiros.

Meu pai foi professor de escola pública, muito tempo, mas ele foi professor na época da ditadura! Então o que ele dizia pra mim e o que eu via e eu disse: “Não... meu pai dizia que era assim então tá tudo certo! Né? Mas não é assim que a banda toca! Sabe, não era exatamente isso que eu queria! E aí eu fui considerado arredia! Bode expiatório! Como se eu fervilhasse, manipulasse! (...)Eu estudei em colégio de freira então eu era aluna que recebia o grito da diretora porque colégio de freira era assim... Então minha na minha cabeça estava certo diretora reclamar, com o professor, entendeu? Eu pensava: Na minha época: Ah é só aluno que leva grito! Quando eu sou professora..., eu disse: “Meu deus o Professor levar grito! E eu ficava: Não, deve estar certo deve ser assim mesmo que funciona!” (P3, 2021).

Outro exemplo bem contundente acerca das experiências de vida como fatores preponderantes sobre percurso de identificação e defesa contra os atos de assédio é o relatado pela Docente P1. Sua vida religiosa, por algum momento, retardou-a de sua condição de cidadania e a possibilidade de lutar por ela como um sujeito de direitos.

Eu era muito passiva, eu era uma pessoa pacificadora e fazia de tudo pra apaziguar as situações. Pra mim também eu acho tem a questão *que eu era cristã e as vezes interfere muito nas nossas ações enquanto cidadão! E aí hoje eu percebo, hoje eu percebo, hoje eu preciso também saber dos direitos né? Em que eu estive em que eu não estou fora da lei... Se existe a lei, ela serve pra mim também!* (P1, 2021).

Além das experiências de vida, como amortecedores da percepção do Assédio Moral em sua prática laboral, Hirigoyen (2002) aborda que existe a reativação de feridas presentes na história íntima das pessoas, por meio dos atos de Assédio Moral. As “cenas violentas despertam uma angústia anterior, que podem ter sido esquecidas. Uma humilhação revive todas as humilhações, por um parente, na família, na escola ou mesmo em outro emprego.” (HIRIGOYEM, 2002, p. 169).

O relato abaixo descreve uma situação delicada, vivenciada pela P16:

Eu morava em Santa Rita e ele tava na escola... Na hora que eu estava saindo da escola e ele fez assim: Professora, você quer uma carona? Eu vou pra tal lugar... E eu me senti tranquila de pegar carona com ele! Quando entrei no carro, ele disse assim: “Eu vou explicar pra você porque que tem cadeado na porta da escola...” Aí ele abre o porta luvas... E tirou o revólver, de dentro do porta luvas! Ele disse: “Eu ando assim! Com revólver! Por que, olhe, você não sabe o que é ser diretor dessa escola eu já fui ameaçado de morte e por isso, professora, eu ando armado! “ Só que ali... o ato dele de tentar explicar o fato para mim soou como ameaça! Foi uma ameaça velada! E ele disse assim: “Não brinque comigo, porque eu sou desses daqui!” Eu tenho um trauma porque na minha relação com meu ex companheiro a gente terminou porque ele me ameaçou de morte com um revólver, botou revolver na minha cabeça! Então ficou gatilho! Quando eu vi o revólver, já disparou o gatilho do medo daquilo eu tremia tanto, dentro do carro, que eu fui, depois que ele falou isso, até o centro da cidade sem dar um piu, dentro do carro...Eu não conseguia falar! (P16, 2021).

A reação psicológica e imediata, da reativação de feridas, descrita por Marie-France Hirigoyen, foi descrita no relato acima. A explicação sobre o uso do artefato demonstrado foi imediatamente relacionada com a experiência de violência doméstica.

Oliveira (2015) expõe que os profissionais assediados vivenciam *o sentimento de culpa*, o que provoca o reforço sobre o processo de adoecimento, produz mais resistência por parte do ciclo de assédio moral. A exposição aos atos de assédio promove *isolamento social*, danos pessoais e familiares. As consequências são levadas para fora do ambiente de trabalho.

A docente P6 nos confirmou tal realidade quando expressou que seu sofrimento passou a atingir a esfera familiar:

Eu já estava numa crise ansiedade muito grande...E já tava impactando o meu sono já estava impactando minha vida pessoal !Já tava impactando os outros itens da minha vida e a minha saúde mental! (...) *Eu já não estava sendo mais eu... Já tava sem paciência, inclusive em casa, com os meus filhos... E isso estava refletindo muito na minha vida! E lembrar disso dói! Dói muito porque... Eu acho que foi o pior ano da minha vida sabe...* (P16, 2021).

Nesta seção do texto, compreendemos, que a experiência das professoras como testemunhas em relação a outros assédios, tornou-as *vítimas passivas de assédio moral e sexual*, assim como, mediante sua capacidade de resistência, *Informantes do bem*.

6.3.2 O conceito de Assédio Moral na visão das Professoras da PMJP

Em observação às perguntas escolhidas, evidenciamos o início desta seção a partir da seguinte questão: “O que você entende por Assédio Moral?”

Buscamos, portanto, compreender o que as Professoras entrevistadas entendiam sobre o tema. Percebemos que possuem uma grande capacidade de identificação de proteção de sua cidadania, adquirida pelo dia a dia ou pelo aprofundamento das leis. A negação à subserviência aos atos de assédio tornou o caminho de cada uma mais difícil, haja vista que, além de lidar com o problema nocivo e de muita gravidade, tinham que, paralelamente, continuar com sua prática pedagógica, a qual, ao nosso entender, se depara com grande risco sobre o seu pleno desenvolvimento.

Em um ambiente que facilita os atos de Assédio Moral, assim como os ambientes naturalmente estressantes, em espaço de trabalho educacional, os atos de assédio podem tornar-se mais facilmente identificáveis e realizáveis. Pois, sabemos que, na dinâmica educacional, também há as relações de conflitos, assim como demandas próprias do ato de educar que, muitas vezes, trazem uma carga emocional densa e complexa para aqueles que estão envolvidos.

O nosso percurso analítico contou com dois elementos básicos compreendidos como chaves para o entendimento do Assédio Moral: as Docentes e os chefes ou os pares, dentro do contexto educativo na esfera do serviço público. Estes são *os elementos constituintes do Assédio Moral*, assim como aborda Soares (2010), que nos aponta que Assédio é composto de três elementos básicos: *o alvo, o agressor ou os agressores e o contexto*, este último escapa das primeiras tentativas de responsabilização, sendo os dois primeiros ingredientes culpabilizados. Só que nos afirma o autor que “Não existe nenhum tipo de proteção contra essa violência, sendo, portanto, um erro pensarmos que isso não pode nos acontecer” (SOARES, 2010, p. 40).

De acordo com Hirigoyen (2002), a duração dos atos de Assédio Moral varia entre o setor público e o privado. No setor Público, pode durar anos, pois há que se considerar a estabilidade do emprego e a impossibilidade de os profissionais serem demitidos. Diferentemente, no setor privado, o Assédio Moral dura menos que um ano. O Assédio Moral assume diferentes formas entre os setores. A disputa de poder é o que justifica o Assédio Moral nos setores Públicos. “Os abusos de Poder são mais frequentes no serviço Público” (HIRIGOYEN, 2002, p.125). E a transferência é o único remédio quando há a relação violenta com a hierarquia, além de notar que sua realização demora.

A autora também destaca que o Assédio Moral acontece com maior incidência nos setores da medicina social, do *Ensino* e no setor Terciário. Para a autora, as tarefas não são estipuladas, e há chances de enquadrar alguém como *culpado*. O setor de ensino é um dos mais tocados pelos atos de Assédio Moral. Há uma facilidade de *estigmatizar os Docentes* com a sua relação com os alunos (modo de se relacionar ou falta de iniciativa para resolução de questões) e obtenção proibida de objetos.

Segundo Hirigoyen (2002), o contexto cultural também favorece a prática de Assédio Moral. A importância de analisarmos no capítulo chamado “Não sei... Só sei que foi assim! – Uma invenção chamada Nordeste”, está em poder perceber a grande influência da Religião Cristã e da forma familiar consagrada, a família Patriarcal, onde a figura masculina se torna predominante e um elemento crucial na socialização das relações entre homens e mulheres da nossa sociedade, de forma que essa posição de hierarquia masculina ainda é presente em nosso dia a dia.

O *Gênero*, de acordo com Hirigoyen (2002), favorece ao contato com os atos de assédio pelas mulheres. Diante disso, a autora apresenta o dado sobre o fato de as mulheres serem frequentemente as vítimas mais assediadas, além de serem assediadas de diferentes formas, que acontecem com conotações machistas ou sexistas. Sendo assim, o assédio sexual é uma ascensão do Assédio Moral. Para humilhar, visa-se ao que pertence ao íntimo. Nesse caso, as mulheres assediadas são aquelas que negam propostas do colega ou superior e, por isso, passam a ser isoladas e maltratadas. A realização mista de Assédio Moral e sexual acontece em todos os meios e espaços de trabalho. Todavia, a autora reconhece a dificuldade de produção de provas. Haja vista que a virilidade é defendida e justificada em detrimento do ato de assédio sexual. O constrangimento para a identificação do assédio sexual é maior para a vítima.

No mesmo caminho de observação sobre a incidência do Assédio Moral sobre o Gênero, Heolani (2004), em suas pesquisas, aponta que as mulheres são maioria em experimentar o Assédio Moral, todavia, são aquelas que mais procuram a ajuda psicológica ou médica, assim como apoio entre o seu grupo de trabalho, expondo as experiências na busca de amparo.

Uma das cenas relatadas foi o episódio vivenciado pela Docente P16, a qual, ao constatar a prática invasiva e não permitida, foi denominada de “raposa”. O ato foi motivado pela recusa e a percepção do ato de Assédio Moral por parte da Docente, reclamada ao diretor:

Gostaria de aproveitar essa oportunidade, que o senhor me chamou, para conversar e queria dizer que o senhor não fizesse mais isso! *De chegar e tocar em mim, sem a minha autorização... Isso não se faz, professor!* Aí ele disse: você está me acusando de assédio sexual? E eu disse: “Quem está colocando essas palavras aqui é o Senhor!” Mas vamos colocar aqui... Se não fosse eu, se fosse sua filha... E se fosse o chefe da sua filha, fazendo isso com ela, o senhor ia considerar o que? Aí ele pegou e fez: “*Você é uma é uma Raposa! Olha só a sua fala!*” Aí eu fui disse assim: “Olha, eu só vou pedir para que você não faça mais! Por favor! *Ele fez: “É eu sei que você não pode fazer muita coisa... Porque você está no seu probatório, terminando seu probatório ainda, né?”* E aí só foi piorando, né, a situação? Eu vi que ele tinha ficado, assim, já no ataque, né? Que qualquer movimento que eu fizesse, ele ia me atacar! E depois disso eu comecei a ser perseguida na escola! De várias formas! (P16, 2021).

Outro fator que leva ao Assédio Moral, segundo Hirigoyen (2002), contra as mulheres é a *discriminação pelo fato de elas serem mulheres*, que passam a ser ignoradas, segregadas, impedidas de atuar pelo fato de serem mulheres.

Cabe aqui explicitar o que também compreendemos sobre o Assédio Moral realizado contra as Docentes. Concordamos com Odália (2017), o qual aborda que toda *violência é social*. Todavia, o autor define esse nome para os atos de violência que são praticados para certos segmentos da população, ou seja, aqueles que são mais desprotegidos. As sociedades apresentam diferentes violências, e a consciência de sua existência não direciona a eliminar suas causas, e isso é um fato estrutural, segundo o autor.

O Assédio Moral contra as professoras pode ser definido também como uma *violência social* e histórica, que se apropriou de novas formas ao longo do tempo, tendo como alvo as mulheres. Haja vista que, mesmo diante das conquistas de seus direitos, ainda percebemos a violência a acompanhá-las e subjugar-las. Ou seja, o Assédio Moral faz parte de uma violência social, e sua presença nos espaços educacionais legitima o que sempre propagou: o domínio sobre os mais frágeis, diante da sociedade.

Na motivação para os atos de assédio com as Docentes, orientada pelo fator Gênero, encontramos em dois relatos acerca da *condição maternal*, que foi citada como um elemento ignorado na condição de duas Professoras por algumas gestoras. A condição de amamentação e de ter filhos recém-nascidos foram exemplos de que a mulher trabalhadora ainda precisa conquistar o respeito, no dia a dia, sobre o momento que envolve a sua condição de ser mãe.

Nessa escola eu vi uma superior dizer pra uma Professora que estava com uma filha bebê... Numa reunião que foi ao sábado assim... E a pessoa precisou levar o filho porque... *É mãe, né? Amamentando!* E o bebê chorou e a Diretora pediu pra professora se retirar um pouquinho... Isso na frente todo mundo: ela está chorando demais dá pra você se retirar? Já vi isso várias vezes e a pessoa achar que estava fazendo nada... Eu já vi isso acontecer! (P20, 2021).

As condutas Patriarcais ainda estão presentes em nossa sociedade. Vestidas de várias formas e dentro dos espaços conquistados pelas mulheres ao longo dos anos. A falta de empatia demonstrada pelo relato, representa a ideia do fator Gênero como motivador de Assédio Moral, ainda, presente na Educação.

Segundo Hirigoyen (2002), os cânones da feminilidade instruem as mulheres a serem pacatas e dóceis, ao contrário da virilidade que usa da força como norma de atuação, e, por causa da educação familiar, são passíveis a enfrentar situações de dominação. A autora destaca que é necessário se opor e negar ao atos, todavia, percebemos que é necessário um arcabouço de ações como formação política e sobre o direito do trabalho dessas profissionais para que possam ajudá-las.

Odália (2017) aborda que a violência não é específica de uma época, assim como a racionalidade e a inteligência. A história não é o resultado de uma distribuição binária entre o mal e o bem.

Não devemos jamais esquecer, contudo, que a tradição clássica greco-romana, onde orgulhosamente a cultura ocidental vai buscar suas raízes, *é tão carregada de violência quanto os impérios que a precederam*. Um espírito tão superior como o de Aristóteles é tão presa de sua época como o mais humilde dos artesãos e é por isso que não titubeia em justificar a escravidão como um instrumento necessário para que os verdadeiros cidadãos atenienses pudessem usufruir do ócio e do lazer, para se dedicarem às coisas mais sublimes do espírito. *Não se sujeitam apenas os corpos dos homens, vai-se mais longe, distinguindo-os, de maneira a fazer crer que uns são corpos e espíritos, e os outros, apenas corpos, força física, encarregados das atividades consideradas mais baixas e indignas de uma sociedade* (ODÁLIA, 2017, p.10).

A negação à figura da mulher ainda percorre nossa sociedade com a mesma facilidade que em tempos históricos passados. A sociedade brasileira está habituada aos elementos sutis da negação do outro, que a prática da dominação e de exploração ainda aplica ao nosso dia a

dia. Ainda percebemos que as sujeições e a segregação percorrem nosso dia a dia, atingindo a integridade e cidadania das pessoas.

6.3.3 O Assédio Moral vivenciado pelas professoras analisados sob as categorias de Hirigoyen (DPCT/IRC/ADC/VVFS)

Ao escutar o que as Docentes relataram, observamos a seriedade do nível em que se pode alcançar a nocividade dessas relações dentro do espaço Educacional.

Como já descrevemos em linhas anteriores, a singularidade do tema requereu uma atitude sensível e respeitosa diante da percepção das sensações já apresentadas nos primeiros momentos de fala das Professoras. Confessamos que, por algumas vezes, houve a emoção representada por lágrimas, e aí compreendemos que a nossa Pesquisa contribui para o ecoar de um pedido de *socorro* e um ato de *denúncia* por um olhar mais específico para os corredores de escola, ambientes de trabalho, que apresentam, além das cores, aromas e da diversidade feminina e educacional existente entre todas as mulheres Docentes, também muitas feridas, que foram tratadas de forma *própria* por elas. Elas têm construído sua carreira, mas observamos que a resignificação de suas dores partiu delas mesmas. A vergonha e a humilhação enfrentadas afetaram seus dias posteriores.

Registramos que o fator da emoção esteve presente nas narrativas, por meio das lágrimas, dos risos e da resiliência demonstrada por todas as Professoras. Ao escutar os seus depoimentos, retomamos emotivamente e de forma comovente para a nossa epígrafe, o poema escrito por Gioconda Belli, na parte que diz: “*Se és uma mulher forte prepara-te para a batalha: aprende a estar sozinha a dormir na mais absoluta escuridão sem medo que ninguém te lance cordas quando rugir a tormenta a nadar contra a corrente*”. A vivência do Assédio Moral, desde os casos mais leves aos mais agressivos, é um ato solitário. Assim como nos aponta Hirigoyen (2002), o assédio é uma *patologia da solidão*, pois, ao mesmo tempo em que segrega, as vítimas têm a exata noção de que estão sendo diferenciadas entre os demais e passam a se questionar sobre o que há de errado com elas.

De forma consciente, encontramos nessas mulheres a expressão da conduta de luta e da busca por melhores dias após o caos, após a vergonha e a humilhação vivenciadas por elas, as quais literalmente nadaram “contra a corrente”, apesar de constataremos que existem inúmeras amarras que prendem o falar delas. A força do *silenciamento* esteve bem presente no momento da busca das professoras para conseguirmos relatos ou no pedido da não publicação

de fatos, por receio de futuras retaliações, as quais, acreditamos, pela ótica do otimismo e fé, que não irão acontecer.

Também podemos observar que mais forte que o *silenciamento* foi a força das memórias existentes na história das Docentes e que se apresentaram como um dos grandes e notáveis elementos presentes na entrevista com elas. Nisso se faz importante destacar o que entendemos por *Memória*.

No campo cognitivo, segundo Mourão; Nicole (2015), a *memória* é a habilidade que os seres vivos tem de captar, conservar e relembrar as informações. A memória é responsável pela identidade pessoal do indivíduo, assim como orienta o cotidiano das pessoas. Segundo os autores, é a memória de longa duração, a “memória remota”, que provoca o armazenamento dos acontecimentos por longos períodos de tempo, mediante o reforço. Segundo os autores, a memória de longa duração pode ser dividida em *declarativa*, a qual pode ser compreendida por memória explícita, referente às memórias que são acessíveis de imediato por meio das palavras. Além dela, existe a memória *não declarativa*, a qual é conhecida também como *memória implícita*, concernente às memórias que estão no subconsciente e que, portanto, não podem ser convocadas pelas palavras, e sim *pelas ações*. A memória declarativa produz conhecimento, e este, armazenado, produz interferência na forma de um indivíduo ver o mundo e tomar decisões. Assim, as situações desagradáveis, que ocorreram em determinado contexto, trazem a recusa de enfrentamento novamente, e, a partir da referência negativa, escolhe-se a visita ou a estadia em outros espaços diferentes.

Ainda segundo os autores, o estresse, o medo ou a ansiedade podem produzir memórias, todavia, a sua convocação ocorrerá de forma mais diligente e de maneira exata em momentos em que os indivíduos se encontrem novamente diante de contextos que os coloquem frente ao medo, estresse e ansiedade. Ou seja, a memória atua de maneira “*adaptativa*” no momento em que a armazenagem de acontecimentos “negativos” é utilizada pelos indivíduos como forma de proteção às novas situações que se assemelhem ao vivenciado. Desta forma, podemos compreender o contínuo estado de alerta das professoras no enfrentamento de situações que se repetiram ou o medo e receio que expressam de passarem por novos acontecimentos. Outra forma adaptativa da memória declarativa é a prática da extinção e do esquecimento, ações igualmente importantes, quanto o conseguir lembrar.

Segundo Chaves (1993), sob o viés comportamental, a memória é uma transformação aproximadamente permanente entre o meio e o organismo e *é consequência da observação ou da experiência*.

No mesmo caminho de pensamento, Dias; Landeira-Fernandez (2011) expõe que a memória é desenvolvida devido à relação intrínseca que *existe entre os aspectos sociais e biológicos*. Sua construção se inicia, na fase do pré-natal do indivíduo e, após seu nascimento, ela se configura como uma das principais finalidades mentais, pois determina como as pessoas irão crescer e se desenvolver. Segundo as autoras, mediante a memória, o passado se converte em “*presente*” e, dessa forma, permite que as ações dos indivíduos sejam adaptativas, de certa forma, fazendo-os agirem de modo mais adequado quanto às ações do cotidiano.

As memórias narradas pelas Docentes contaram lembranças do que foi também visto por elas, na convivência de outras profissionais que também vivenciaram os atos de Assédio Moral. Dessa forma, compreendemos que outros atos de Assédio Moral, passados, estão presentes na memória daqueles que fazem parte do contexto, e por isso também as professoras puderam perceber que não foram as únicas a vivenciar relações que lhes trouxeram desgosto e constrangimento.

As memórias construídas sobre a sua carreira docente estão demarcadas por marcos, a exemplo da escolha da sua profissão, a afirmação da carreira em um concurso, entre outros elementos simbólicos que fazem parte da vida das Docentes. Todavia, no rol de suas memórias, acrescentam-se as experiências advindas pelos atos de Assédio Moral. Para algumas Docentes, estas vivências se tornaram marcos, como nos aponta a perspectiva de Bosi (1994), sobre os quais a significação da vida se sustenta. Muitas professoras, ao relatarem suas experiências, discorrem sobre como mudaram ou como reorganizaram a forma de conduzir as ações pedagógicas e de como hoje enxergam a profissão Docente. Tudo que passaram agregou em suas vidas um forte significado o qual passou a redirecionar suas expectativas.

Ecléa Bosi (1994) acrescenta que “a memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia.” As descrições sobre os motivos que definiram a escolha das Professoras na Docência são um meio inicial de se perceber em suas falas que a sua vida íntima tem ligação com a sua atuação Docente, ou seja, esta não está desligada da biografia das professoras e se expressa dentro da esfera íntima de sua vida.

Segundo Pollak (1992, p. 2), a memória individual e coletiva é constituída de pessoas, personagens, lugares. Acontecimentos que são experimentados pessoalmente, outros vivenciados em grupos, que “São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não.”

O autor também destaca que a memória é seletiva, ou seja, nem todas ficam guardadas, registradas. Além disso, a memória pode ser variável, sofrer oscilações, motivadas pelos momentos em que é forjada, construída, face às preocupações pessoais, assim como as preocupações políticas. Ou seja, “a memória é um fenômeno construído social e individualmente” (POLLAK, 1992, p. 5). Segundo o autor, a memória individual exclui, grava e é consequência de uma organização. Nesse sentido, compreende-se a negação sobre a não descrição dos atos de assédio e até mesmo o esquecimento de motivos de gritos levados pelo diretor, como relatado pela Docente P2.

Todo nosso percurso de narração descritiva está, portanto, permeado pelas memórias que, hoje, trouxeram um maior nível de significação à vida das Docentes. Os encontros com outros profissionais foram também provedores da construção de suas memórias.

Interessou-nos saber o que essas Professoras do setor público e com destacada formação consideravam acerca do conceito que possuíam sobre o Assédio Moral. De todas as Professoras às quais fizemos a pergunta “O que você entende por Assédio Moral?”, obtivemos dados que convergiram a um ponto unânime: que o assédio é realizado por aqueles que estão em uma posição superior contra profissionais que estão em posições inferiores. Percebe-se que o descrito por elas não consiste apenas em *conflitos* no conceito apresentado por Hirigoyen (2002, p. 24) e que o define como uma guerra que é direta e aberta, ao contrário do Assédio Moral, que tem, em sua base, o que não é falado e aquilo que é escondido. No assédio, há uma relação desigual, entre aquele que domina e aquele que é dominado, prevalecendo o abuso de poder hierárquico. Pode ocorrer entre chefes e subordinados, mas também entre colegas. Por isso, o Assédio Moral é uma maneira de impedir qualquer transformação.

Desta forma, escolhemos algumas respostas mais gerais e completas que englobam as outras respostas.

O Assédio Moral, para as Professoras entrevistadas, tem o seguinte significado:

- **Uma ação de poder irrestrito por posições de hierarquia, equivalente ao tipo de comando político já existente aqui na Paraíba, o *Coronelismo*;**

Você parece que está em um regime dos coronéis! Então é tipo o seguinte, a sensação que você tem se você diz sim ou não senhora, ou de repente você fica em cima do muro que nada cheira nem fede você vai ser sempre o maravilhoso! (P8,2021).

A nível de informação, observamos a comparação realizada pela Professora com a utilização de uma figura que foi muito presente na história do Brasil. Ao falarmos da cultura nordestina, os Coronéis fizeram parte do cotidiano brasileiro, no percurso inesquecível da construção do Estado Brasileiro, no período do Império, momento em que o coronelismo esteve ligado ao controle centralizado, e na República, quando o Coronel “esteve mais liberto das peias e das dependências econômicas do patrimonialismo central do Império. Sua característica mais destacável é o poder que possui, mais do que o econômico. A denominação “coronel” veio da delegação por parte da Guarda Nacional. Todavia, ao lado deste, há o *Coronel Tradicional*, chefe político e senhor das condições capazes de amparar sua condição social. Segundo Faoro (2004, p. 636), o Coronel não determinava ordens pela riqueza, mas porque a ele era reconhecido, de forma pactual, este poder. O reconhecimento derivava do “prestígio da honra social, tradicionalmente conhecido”. Ainda de acordo com Faoro (2004), o que nos importa para o alicerce e a justificativa de posição de semelhança entre chefes imediatos assediadores e coronéis é a utilização dos “poderes públicos para os fins particulares, mistura, não raro, a organização estatal e seu erário com os bens próprios.” (FAORO, 2004, p. 637). Creditamos o exemplo à noção sobre detalhes históricos sobre o Nordeste, por parte da Professora, que o relacionou com os agentes de Estado, os quais agem de forma aética, dentro dos ambientes de trabalho público, com ações ilegais a partir do poder público que a eles foi conferido.

- **Mas pode acontecer entre pares também:**

O assédio ele acontece em várias fase, em vários níveis. E dentro do ambiente de trabalho a gente se depara muito com Assédio Moral, certo?” (P10, 2021).

- **É uma categoria jurídica subjetiva e que se expressa em ações reiteradas e que fragiliza a dignidade do trabalhador:**

Olha, o Assédio Moral é uma categoria jurídica muito subjetiva, né? Mas o Assédio Moral é aquela ação reiterada, não é? Que ocorre corriqueiramente e que é... Fragiliza a dignidade do trabalhador no seu labor cotidiano, diário, ali! A partir do momento que você está na sua labuta, no seu dia a dia no seu cotidiano, trabalhando e tudo... (P17, 2021).

- **E que perseguem:**

E aí começaram outros episódios de perseguição, assim... Não sei se ele está atrás de de arrumar um motivo pra me devolver também! (P2, 2021).

- **E também assediam por meio do preconceito:**

Tem que passar pelo desrespeito ou pelo elogio, porém um elogio disfarçado cheio de preconceito... É uma coisa que eu venho passando desde a primeira vez que eu pus o pé na escola pública! E aí quando eu vi que era sobre Assédio Moral eu disse: “Nossa! É o que mais tem na escola! Agora de uma forma disfarçada sabe? Mas tem muito! Muito mesmo!” (P5, 2021).

- **Mas assediam também, quando obrigam a práticas que não correspondem à atividade Docente:**

... Mas a utilização mesmo de um nome de um posto pra impor, né. coisas que não fazem parte que não são associados diretamente com a profissão docente ... (P7, 2021).

- **Por meio da importunação ao direito enquanto trabalhador:**

No sentido mais amplo da palavra assédio ela vem pra mim. A primeira palavra que me lembra no sentido é importunação. Quando você é assediada por algo ou por alguém você está sendo importunado né? Você está é... sendo bloqueado nas suas capacidades de crescer naquela profissão. (...)Você está sendo forçado de alguma maneira de alguma forma a sair desse lugar que é o lugar seu direito. (P11, 2021).

- **É agressão enquanto profissional e ser humano e que causa desconforto**

Eu entendo que é algo que agride.. me agride profissionalmente dentro daquele ambiente enquanto pessoa, enquanto professora enquanto ser humano entendeu! E que causa algum transtorno, desconforto né? (P19, 2021).

- **E, por fim, são abusos, violências psicológicas que cerceiam a Liberdade de Cátedra e que fazem o outro adoecer:**

Assédio é... São abusos, violências psicológicas tudo que corrói... O direito de ir e vir de um ser humano né? Que constrange o fazer pedagógico né? Que fere a liberdade de cátedra do professor eu acho que é assédio é isso e isso me aconteceu assim... e acontecia toda semana sabe? Isso é adoecedor assim ... (P20, 2021).

Tentamos evidenciar, nos discursos proferidos pelas Professoras, aqueles que se destacam pela diferença entre si e que puderam nos dar uma primeira resposta acerca de como o Assédio vem sendo entendido por elas. O que podemos notar é que todas as respostas cabem dentro do conceitos dos teóricos escolhidos para o debate proposto.

O primeiro ponto a ser destacado sobre o que compreendemos acerca do Assédio Moral é que ele é uma *violência*, ou, para sermos mais precisos, é uma *ramificação, um tipo, uma forma em que a violência se manifesta*. Não estamos tratando de qualquer tipo de relação entre aqueles que fazem parte da esfera educacional. Destacamos que o nosso foco de estudo se dá pelo encontro com a violência exercida dentro de espaços educativos da esfera pública.

Odália (2017) aponta que, ao observar as diferentes e complexas sociedades e o homem histórico, o qual nelas vive, percebe que a violência ganha características diferentes. Ela não é usada apenas como elemento de defesa para a sobrevivência, a violência adquire formas diferentes, formas sutis. A violência deixa de ser agressividade necessária em um contexto hostil e se enriquece, pois “perde sua forma natural de defesa, para ser uma decorrência da maneira pela qual o homem passa a organizar a sua vida em comum com outros homens.” (ODÁLIA, 2017, p. 8). O autor também expressa que ela está presente nos “fantasmas” criados dentro da construção da civilização. Sobre o que desconhecem, os homens buscam o conhecimento e apresentam respostas por meio das violências.

Ainda, segundo Odália (2017), na sociedade, não é somente a violência física que apavora o homem, de forma que existem outros meios de exercer o medo. Há outros tipos de temores que pairam sobre os homens e moldam o estilo de vida. Para nós, é este sentido da violência, a qual provoca medo e molda o estilo de vida em que percebemos a ação nefasta que os atos de assédio podem promover nas vidas das Professoras.

O segundo ponto a ser destacado é a importância da construção do conceito de Assédio Moral no dia a dia. Mesmo que de forma mais tímida, percebemos que as professoras estão politicamente atentas para o tema, como um elemento inibidor da integridade da carreira Docente e seu percurso em Espaço Público. Segundo Freitas (2007), o tema do Assédio Moral no trabalho, aqui no Brasil, passou a ser discutido por meio de textos em 2001. E, em pouco tempo, conquistou os holofotes dos meios jornalísticos, acadêmicos, políticos, jurídicos e médicos. Destaca-nos a autora que, diante do percurso do entendimento sobre o tema, é necessário que haja vigilância para que o assunto não se torne *banal*.

O terceiro ponto que destacamos é a ligação do tema do Assédio Moral vivenciado pelas Professoras com os Direitos Humanos. Há uma associação entre eles, assim nos aponta Zilli (2015). A julgar pela ação contra a saúde do trabalhador e a dignidade da pessoa humana, o Assédio Moral viola a subjetividade do trabalhador, assim como os direitos humanos, que estão assegurados pela Constituição Federal. Para a autora, os direitos humanos têm em seu fim a Dignidade Humana, o que não é um princípio recente. A qualidade de vida no âmbito do trabalho está condicionada às condições de trabalho, à organização e às relações entre os profissionais, por isso, a luta pelo fim do Assédio Moral colabora para que sejam concretizadas as garantias dos trabalhadores concernentes a tudo que envolve a sua dignidade, a exemplo da saúde, vida digna e um ambiente livre e seguro, garantidor das liberdades.

A luta pelas condições de trabalho, em que se defendem ambientes saudáveis em seus relacionamentos, por exemplo, perpassa as condições dos direitos humanos. A promoção de uma vida laboral saudável às Professoras é uma obrigação do Estado, e este deve atuar para a promoção de ações e políticas públicas que estejam associadas a tudo que vem sendo conquistado na luta pelos Direitos Humanos.

O mais importante conceito, e mais consagrado dentre o tema de Assédio Moral, é o defendido por Hirigoyen (2002). Para ela, o Assédio Moral no trabalho:

é definido como qualquer conduta abusiva (gesto, palavra, comportamento, atitude...) que atente, por sua repetição ou sistematização, contra a dignidade ou integridade psíquica ou física de uma pessoa, ameaçando seu emprego ou degradando o clima de trabalho. Qualquer que seja a definição adotada, o Assédio Moral é uma violência sub-reptícia, não assinalável, mas que, no entanto, é muito destrutiva. Cada ataque tomado de forma isolada não é verdadeiramente grave; o efeito cumulativo dos microtraumatismos freqüentes e repetidos é que constitui a agressão (HIRIGOYEN, 2002, p. 17).

A amplitude do conceito apresentado nos possibilita compreender que as definições, mesmo que “leigas” ou desprovidas de “maiores aprofundamentos teóricos” por parte das Professoras, cabem ao defendido pelos autores escolhidos para o debate.

A Organização Mundial de Saúde também reconhece o assédio e tem por definição de ser:

um comportamento *irracional*, repetido, em relação a um determinado empregado, ou a um grupo de empregados, criando um *risco para a saúde e para a segurança*. Pode-se entender por "comportamento" as ações de um indivíduo ou um grupo. *Um sistema de trabalho pode ser utilizado como meio para humilhar, debilitar ou ameaçar*. O assédio costuma ser um mau uso ou abuso de autoridade, situação na qual as vítimas podem ter dificuldades para se defender (OMS, 2004, p. 12).

No Brasil, o dia 2 de Maio é o Dia Nacional de Combate ao Assédio Moral. A data é destinada para que a sociedade seja conscientizada, previna e combata a violência existente em ambiente de trabalho.

As definições usadas sobre o ato como um *crime* têm base no Conselho Nacional do Ministério Público e no Tribunal Superior do Trabalho. Assim como os textos legais que tratam do tema.

Segundo o Conselho Nacional do Ministério Público, o Assédio Moral:

caracteriza-se pela exposição dos trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, de forma *repetitiva e prolongada no tempo, no exercício de suas funções*. Tais situações ofendem a dignidade ou a integridade psíquica dos trabalhadores. Por vezes, são pequenas agressões que, se tomadas isoladamente,

podem ser consideradas pouco graves, mas, quando praticadas de maneira sistemática, tornam-se destrutivas (CNMP, 2016, p. 5).

O Tribunal Superior do Trabalho e o Conselho Nacional da Justiça do Trabalho, em sua Cartilha “Pare e Repare Por um ambiente de trabalho positivo”, expressam que, no serviço público, o assédio

caracteriza-se por condutas repetitivas do agente público que, excedendo os limites das suas funções, por ação, omissão, gestos ou palavras, tenham por objetivo ou efeito atingir a autoestima, a autodeterminação, a evolução na carreira ou a estabilidade emocional de outro agente público ou de empregado de empresa prestadora de serviço público, com danos ao ambiente de trabalho objetivamente aferíveis (TST, 2019, p. 6).

De acordo com a definição proposta pelo Conselho Nacional do Ministério Público, o Assédio Moral também possui a seguinte característica: a omissão.

Para o Supremo Tribunal do Trabalho e o Conselho Nacional da Justiça do Trabalho (2020), o Assédio Moral é uma violência que desestabiliza o lado psicológico e profissional, podendo ocorrer diretamente por meio de humilhações públicas, gritos, acusações e insultos ou pode acontecer de forma indireta, pela exclusão social, fofocas. Reconhecem que as maiores vítimas são as mulheres, os servidores, estagiários ou terceirizados enfermos. Ou seja, a condição do adoecido, em alguns espaços, onde ocorre esse tipo de violência, confere aos trabalhadores a vergonha, desprezo.

Segundo Hirigoyen (2020, p. 16), ainda não há um consenso sobre o fenômeno, haja vista que ele pode ser abordado de diferentes formas. O assédio é um fenômeno social, existe em todos os espaços, com diferentes tonalidades e acontece de acordo com os contextos e de acordo com a cultura. Apesar de o assédio não ser recente, o estudo sobre o fenômeno é (HIRIGOYEN, 2002). Entre os variados conceitos, encontramos o *Mobbing*; *Bullying*; *Harassment* e o termo *Ijime*. E que, segundo a autora, têm as seguintes características:

- O *Mobbing*, segundo a autora, foi utilizado por Heinz Leymann, nos anos 1980, e definia o assédio moral de *perfil severo* nas organizações. Foi utilizado possivelmente em anos anteriores na Etnografia, por Konrad Lorenz, que estudava o comportamento agressivo de animais em grupo para a expulsão de animais penétras. O termo foi utilizado na medicina nos anos 1960 por Paul Heinemann, para descrever a violência entre crianças, e expandiu-se durante os anos 1990 entre os estudiosos que estudavam o tema do estresse profissional. Atualmente, *Mobbing* equivale às perseguições

coletivas e às violências referentes à organização e que podem se transformar em violência física.

- Já o *Bullying* é mais claro que o termo *Mobbing*, todavia, de início não se referiu ao mundo do trabalho, ele se referia sobre crianças que sofriam humilhações, porém o termo foi prolongado, para analisar as hostilidades e agressões vivenciadas no esporte, família, exército e às pessoas de idade e na esfera do trabalho e a partir de Lazarus, em 1984, que inseriu o termo na Psicologia do Trabalho. Segundo a autora, o termo *Bullying* aparenta ter uma maior amplitude do que o termo *Mobbing*, pois engloba o isolamento, chacotas e condutas de cunho sexual e abusos e agressões físicas.
- O *Harassment* é um fenômeno que passou a ser estudado em 1976 pelo Psiquiatra Carrol Brodsky e que defendia que o Assédio Moral era agressão frequente e espontânea entre pessoas para a diminuição e provocação de algumas delas. E, como consequência, destacou os efeitos na saúde e, além disso, aponta que é uma parte de um *iceberg*. Foi utilizado por Heinz Leymann em 1990.
- Por fim, a autora expressa sobre *Ijime*. No Japão, o Assédio Moral é um fato muito antigo, e o termo significa “assédio”, e é usado para definir as punições que ocorrem com as crianças na escola e as pressões de empresas para padronizar os jovens contratados e impedir perturbações.

Segundo Hirigoyen (2002), é possível afirmar que todos os assédios partem de discriminação, pois ela confirma a negação da diferença ou uma especificidade da pessoa. A discriminação ocorre de forma dissimulada, pois é ilegal e, por isso, se transforma em Assédio Moral. São eles os tipos: Assédio Moral por motivos raciais ou religiosos; em função de deficiência física ou doença; em função de orientações sexuais; Assédio discriminatório de representantes de funcionários e representantes sindicais.

A evocação do cotidiano para que as Docentes pudessem definir o Assédio Moral, ocorre porque, conforme nos apontam Freitas et.al. (2020), a violência vivenciada nos processos de Assédio Moral em ambiente de trabalho não é *abstração*, ela é uma circunstância objetiva entre os atores, resultando em situações nítidas. Compreendemos também que a extensão do que já é percebido e conhecido é apenas parte do que existe, pois assim também destacam os autores no sentido de que o que é conhecido faz parte de uma “*ponta do iceberg*”, pois o que há de forma constatada é a violência construída por elementos mais amplos e que podem correr pelas sociedades, culturas e modelos organizacionais.

Ao longo dos anos, a prática de assédio ganhou novas configurações, que, por vezes, pode ser compreendida como um “*jeito de ser atípico*” de algum gestor ou par. O alcance desse tipo de prática também ganhou desenvolvimento. Por isso, Heloani; Barreto (2015, p. 60) apontam que a prática do assédio era mais explícita, todavia, passou a ser mais sutil e sofisticada. Sua abrangência foi ampliada e atinge a todos em um espaço de trabalho. “Temos o assédio a jornalistas, na justiça, na medicina, na academia – até nas grandes universidades.” A sua disseminação se dá pela nova lógica do trabalho, que provoca a *coisificação* das pessoas. Desta forma, o outro não é visto como pessoa, apenas como um concorrente.

Segundo Heolani (2004), a intencionalidade é quem caracteriza o Assédio Moral e possui um objetivo disciplinador.

Em nosso entender, o Assédio Moral caracteriza-se pela intencionalidade; consiste na constante e deliberada desqualificação da vítima, seguida de sua conseqüente fragilização, com o intuito de neutralizá-la em termos de poder. Esse enfraquecimento psíquico pode levar o indivíduo vitimizado a uma paulatina despersonalização. Sem dúvida, trata-se de um *processo disciplinador* em que se procura anular a vontade daquele que, para o agressor, se apresenta como ameaça. (HEOLANI, 2004, p. 5).

Outro elemento importante a destacar é que a integridade moral e profissional é atingida pelo Assédio Moral, Segundo Freitas (2007):

Assumimos que o Assédio Moral é uma conduta abusiva, intencional, freqüente e repetida, que visa a diminuir, humilhar, vexar, constranger, desqualificar e demolir psicicamente um indivíduo ou grupo, degradando suas condições de trabalho, atingindo a sua dignidade e comprometendo a sua integridade pessoal e profissional. (FREITAS, 2007, p. 2).

Por meio do depoimento da P10, podemos perceber o nível de desgaste sobre a integridade da profissional. O assédio tem percorrido os espaços públicos de educação e transmitido a imagem, pela força que ainda tem, de que é maior que as leis criadas e que regem o trabalhador.

Apesar que a gente tem as leis, há um desconhecimento muito grande de parte das pessoas que compõem esse corpo docente, né? Desse servidor! Como é de praxe no Brasil, a Lei ela só serve na letra, lá! Na verdade, realmente ela não é efetivada! Assim... O meu grande incômodo, em relação, até essa, assim “Ah! Vou estar estável no trabalho!”. No ponto de vista legal, eu estou mesmo estável! Né, Assim... Pra eu sair do meu trabalho, para eu exonerada eu tenho que cometer um assassinato! Ou alguma coisa muito... Mas assim, essas situações, elas me colocaram numa situação de ameaça, será que eu posso ser exonerada? As formas como o Assédio Moral é feito e o fato de eu ir atrás de uma denúncia, as narrativas como elas são construídas... Quando é um homem e quando é uma mulher... Se se confrontam as verdades ali, será que eu vou não acabar sendo a punida da história e perder a estabilidade? Mesmo quando eu sou vítima? É possível que isso aconteça? Isso é um grande questionamento pra mim! Um grande medo! Um grande fantasma! Sabe? Que de repente eu sendo vítima me converta no algoz! Quer dizer, eu fui alguém assediada, mas... “Não, ela tá aqui porque tentou tirar o

cara do poder...” Que “ela tem ela tem motivos escusos!” Ela tá a fim de derrubar o cara! E se você for Feminista é uma Feminista mal comida! (P10, 2021).

O desprezo pelos atos que atingem a integridade profissional e pessoal pode trazer sérias consequências sobre o processo de fortalecimento das leis, que são instância de amparo a todos que passam a ser vítimas desse tipo de ato.

O Assédio Moral é uma ramificação, é um alongamento e transformação de uma violência já existente. Segundo Barreto (2010), a prática compõe uma violência mais abrangente, todavia, manifesta-se como uma das faces mais obscuras e instigantes. O Assédio Moral está ligado a fatores psicossociais que surgem durante o percurso e nas relações de trabalho, motivados pelas formas organizacionais de se construir o processo produtivo. Os fatores psicossociais referem-se aos modelos de organização do trabalho, assim como a divisão das atividades; ao apoio e gentileza ou à falta deles nas relações de trabalho; à falta de participação nas decisões; como acontecem as avaliações. “São exterioridades sutis que, a um olhar superficial, não parecem guardar relação com as deficiências da organização do trabalho e, sim, com questões individuais” (BARRETO, 2010, p.14).

Além do consagrado conceito defendido por Hirigoyen (2020), a autora também ainda destaca algumas características sobre o Assédio Moral, como, por exemplo, que a sua existência é tão antiga quanto o trabalho e só identificada na década de 1990 como um fenômeno que destrói os ambientes de trabalho, causador de afastamentos e de diminuição de atividades, causados pela destruição do psicológico. Outro elemento defendido pela autora é que o Assédio deve ser acompanhado pela expressão “*Moral*”, pois representa uma tomada de posição e refere-se sobre o bem e sobre o mal e do que é aceitável ou não socialmente. Para a autora, não é possível estudar o Assédio Moral e não considerar a *moral ou a ética*. Dessa forma, o que é recebido pelas vítimas de Assédio Moral é o sentimento de terem sido enganadas, desprezadas, rejeitadas e maltratadas. (HIRIGOYEN, 2020, p.16).

Segundo Batalha (2009), o Assédio Moral é um tipo da categoria do dano moral, haja vista que, diante de qualquer ato praticado, pode interferir nos sentimentos pertencentes à moral do trabalhador, ou seja, “qualquer forma de conduta assediante lesará o servidor na sua personalidade, dignidade e integridade moral, valores esses consagrados em nível constitucional” (BATALHA, 2009, p.53-54). Outro elemento importante a ser destacado a partir do pensamento da autora é que o Assédio Moral produz uma situação mais crítica, haja vista o trabalho compreendido pelos profissionais como meio de realização profissional pessoal e familiar. Ou seja, o trabalho possui uma significação de foro íntimo e subjetivo, o qual não pode ser comprado pelo dinheiro.

Hirigoyen (2002) ainda aborda que, independentemente de qual seja a definição, o Assédio Moral é uma violência ardilosa, é uma noção subjetiva, o que dificulta sua percepção; é amedrontadora; desumana; intencional e que pode ser muito destruidora, com ações cumulativas que provocam traumatismos frequentes e repetidos e que constituem a agressão. As formas de agressão podem ser inúmeras, devido aos meios socioculturais sob os quais se encontram, assim como os diversos setores profissionais. Ele é um atentado contra a dignidade humana. Nele, há uma aparência de *normalidade* nos atos perversos que são corriqueiros e que se iniciam com manipulação, mentira, falta de respeito, e, acerca deles não se esboça a opinião de que se tornam insuportáveis, a não ser que se sintam as consequências.

Considerando o Assédio Moral como um processo que faz parte de uma esfera maior, e se apresenta como algo “nato” à sociedade”, retomamos o pensamento de Odália (2017), o qual afirma que a violência tem suas formas diferentes de se apresentar. Nem sempre se demonstra como uma relação, um ato, um fato e que possuam uma natureza facilmente identificável. De forma que a violência se apresenta como um ato natural e como algo que foi inscrito “na ordem das coisas” (ODÁLIA, 2017, p. 14).

Segundo Freitas et. al (2020), o Assédio Moral é um processo, e não um ato de violência. Nesse sentido, apontam que as histórias de assédio são compostas de Temporalidade, pois é a partir de um evento que o processo do assédio se inicia: a Intencionalidade, pois o objetivo do assédio é fazer com que o outro seja dominado pela vontade do assediador e, assim, mude de emprego, cargo e obedeça ao objetivo intencional alheio. Outro elemento é a Direcionalidade, formada pela subjetividade que é própria do meio coletivo e do individual. E, por fim, é a repetitividade, o que leva o assédio a ser praticado mais de uma vez, para que se alcance a intencionalidade daqueles que o praticam. Repetitividade e habitualidade: ocorrem várias vezes, durante a jornada, variadas táticas com o mesmo fim, ou seja, forçar a vítima a desistir do emprego ou pedir transferência de setor ou sujeitar-se sem reclamar.

Professoras Especialistas, Mestras, Doutoradas, politizadas, norteadas por posturas humanizadas e cientes da importância de sua profissão para o crescimento do ser humano enquanto sujeitos de sua história. As suas histórias a serem demonstradas, infelizmente, não fazem parte dos livros paradidáticos com histórias fictícias.

São as marcas deixadas por agentes públicos, agentes que atuaram por meio do prolongamento da violência em um espaço, conquistado ao longo dos anos pelas mulheres, o Espaço Público, que é, teoricamente, permeado de leis e Teorias e que configuram às

mulheres os direitos civis e trabalhistas. Essas marcas representam uma grande e nociva lacuna na valorização da profissão Docente e nos direitos das mulheres conquistados até então.

Todas as Docentes entrevistadas passaram por atos de Assédio Moral. Todavia, os tipos de atos praticados contra elas se diferem. De diferentes escolas, podemos observar que o Assédio Moral pode encontrar meios de acessar os espaços educacionais da rede municipal, nas duas etapas do Ensino Fundamental, ou seja, Fundamental 1 e Fundamental 2.

Observamos que a maioria dos atos se dá por pessoas de maior hierarquia, ou seja, o que predomina o *Assédio Vertical Descendente*. Encontramos atos já naturalizados no nosso cotidiano. De acordo com Hirigoyen (2020), ele surge como algo insuspeito e se espalha de forma capciosa, de modo que, nos momentos iniciais, as pessoas não reagem negativamente, o que provoca novos ataques e acuam e inferiorizam a vítima, que passa a ser submetida a manobras hostis e degradantes por maior tempo.

Nessa busca pelas narrativas, encontramos a presença de circunstâncias de assédio em que houve insinuação de ameaça de morte por parte de um dos pares, conforme descrito pela Docente P16, a qual entrou com processo no Ministério Público contra o indivíduo que promoveu as ameaças. Contra ela, também houve espancamento por uma mãe de aluno, mediada pela *indiferença* da gestora escolar sobre a proteção da citada Professora, ou seja, conferindo a omissão diante do ato. Salientamos que estes dois episódios ocorreram em diferentes espaços escolares. Houve também a ameaça de morte por alunos contra a Docente P8 e ignorada pelo seu antigo chefe imediato.

Todas as ações se deram de forma intencionais e, assim, foram percebidas pelas Docentes. O que, de acordo com Hirigoyen (2002), o reconhecimento do ato de Assédio Moral se dá quando a vítima percebe a má intenção exercida e de que é um mero objeto, acompanhado da negação da comunicação. A partir da fase desse reconhecimento é que as consequências sobre o “psiquismo” alcançam sua gravidade.

De acordo com Hirigoyen (2002), a partir da análise de diversos estudos acerca dos diversos métodos (formas) de Assédio, ela elencou como *Atitudes Hostis* os atos de Assédio Moral, recorrentes em várias culturas. Declara a autora que o que muda é a classificação dos tópicos, que são diferentes a partir, também, da visão dos estudiosos. Observamos que os relatos obtidos, mediante as entrevistas com as Docentes, enquadram-se em grande parte do rol de atos de Assédio Moral. Hirigoyen agrupou-os em quatro categorias, que são: **1) Deterioração Proposital das condições de Trabalho**, realizadas pelos chefes ou pelos

colegas, e são situações muito sentidas pela vítima, todavia, são banalizadas por quem realiza o ato de assédio; **2) Isolamento e recusa de comunicação:** nas ações cabíveis a essa categoria, objetiva-se tornar a pessoa visada como incompetente, sendo mais perceptíveis quando o assédio vem de cima para baixo; **3)Atentado contra a dignidade:** nesta categoria, há uma responsabilização da vítima, e o ato é percebido por todos. Geralmente é mais provocada por colegas, a partir do sentimento de inveja. E, por fim, **4) Violência verbal, física ou sexual** – é o tipo de violência que surge quando o assédio está perceptível por todos. Neste momento, o indivíduo agredido pode estar sendo considerado como paranoico, todavia, as testemunhas também possuem medo, e é muito incomum a resistência da vítima, sem o apoio externo (HIRIGOYEN, 2002, pp. 107 e 110).

A nossa análise foi realizada com base das categorias descritas nas tabelas abaixo, presentes na Obra de Hirigoyen em “Mal-Estar no Trabalho: Redefinindo o Assédio Moral.” A partir destas quatro categorias , escolhemos criar um código de identificação para que possamos aplicar no reconhecimento dos atos de Assédio Moral experimentados pelas professoras.

Tabela 2 – Categorias e Códigos de Identificação

CATEGORIAS	CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO
1) DETERIORAÇÃO PROPOSITAL DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	D.P.C.T
2) ISOLAMENTO E RECUSA DE COMUNICAÇÃO	I.R.C
3) ATENTADO CONTRA A DIGNIDADE	A.C.D
4) VIOLÊNCIA VERBAL, FÍSICA OU SEXUAL	V.V.F.S

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Diferenciamos as tabelas por cores para facilitar também a identificação visual das categorias **elencadas** pela autora.

Tabela 3 – Lista de atitudes hostis 1

LISTA DE ATITUDES HOSTIS ELABORADA POR MARIE-FRANCE HIRIGOYEN (2002)	
1) DETERIORAÇÃO PROPOSITAL DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO São realizadas pelos chefes ou pelos colegas, e são situações muito sentidas pela vítima todavia são banalizadas por quem realiza o ato de assédio. (p.110) D.P.C.T	
• Retirar da vítima a autonomia.	D.P.C.T -1
• Não lhe transmitir mais as informações úteis para a realização de tarefas.	D.P.C.T-2
• Contestar sistematicamente todas as suas decisões.	D.P.C.T-3
• Criticar seu trabalho de forma injusta ou exagerada.	D.P.C.T-4
• Privá-la do acesso aos instrumentos de trabalho: telefone, fax, computador...	D.P.C.T-5
• Retirar o trabalho que normalmente lhe compete.	D.P.C.T-6
• Dar-lhe permanentemente novas tarefas.	D.P.C.T-7
• Atribuir-lhe proposital e sistematicamente tarefas inferiores às suas competências.	D.P.C.T-8
• Induzir a vítima ao erro.	D.P.C.T-9

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Decidimos por aplicar as transcrições das professoras. Na demonstração abaixo, estarão o detalhamento das quatro categorias definidas por Hirigoryen (2002), e optamos para direcionar nosso entendimento sobre o que foi provocado ao longo dos anos contra as Docentes. O conceito das quatro categorias nos permitiu enxergar elementos mínimos e já naturalizados sobre o ambiente escolar.

Tabela 4 – Descrições 1

DESCRIÇÕES	
1) DETERIORAÇÃO PROPOSITAL DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO – DPCT	
DPCT 1	Diretora retirou a autonomia da Professora <i>Tipo assim, eu peguei a turma pra ensaiar a dança de São João ,né? E aí eu fiz uma coreografia, para dança de São João e ela ficou olhando pela câmera e aí chegou meu dia de não ir pra escola, porque eu ia três dias na semana para escola e quinta e sexta eu não ia. Eu ensaiei a segunda, terça e quarta com os meninos... eles já estavam bem desenvolvidos. Quando eu cheguei na segunda-feira, já era outra música e era outra coreografia. Ela mudou a minha coreografia e a minha música! Ela eliminou minha autonomia em relação a turma e eu era a Professora de Educação Física deles e ela era a diretora! P14</i>

DPCT 2	Ida para Conselho Escolar sem nenhuma conversa prévia. (...) Colocou Meu nome e de outro colega, que tinha chegado a pouco tempo efetivo... foi o único que rebatia de frente contra a escola toda... Aí botou meu nome, desde professor e de outros, na entrada da escola dizendo que ia fazer o conselho extraordinário que sempre rebatia foram parar no conselho escolar e diziam que nós não agíamos de forma correta com a escola. Ele dizia que esses professores não como se a gente veste cometendo algum crime sabe! Fora do padrão! E aí minha filha quando eu vi isso, quando eu vi isso quando eu cheguei eu me descontroliei fiquei super nervosa! No outro dia falei com a diretora e ela disse que acontecer o conselho por que não dava certo... Porque eu tinha problemas de saúde e eu disse: “O meu problema de saúde aqui é este lugar aqui não me deixa com problema de saúde... trabalhar!” Eu nunca tive esse problema de saúde! Se eu tenho esse problema de saúde e se eu tenho enxaqueca se eu tenho problema se eu tenho cirugia, isso foi um aqui!” (P1)
DPCT 3	Direção Induzia as Professoras procurar pelas outras 98 escolas do Município. E eu dizia eu não estou pedindo permissão, eu passei! Ah, uma frase que a gente escutou muito que eu me lembrei agora com essa coisa de permitir-se: “Existem 90 e tantas escolas quem não estiver satisfeito que saia!” E a gente escutou muito isso! E não foi pouco! Na época, eu acho que era 98 escolas da prefeitura e todas as reuniões quando alguém se mostrava insatisfeito ou contrário ao que uma Alguma coisa que a direção dizia, a diretora sempre dizia: “Existem 98 escolas do município, quem não estiver satisfeito pega a transferência faça sua cartinha!” E algumas professoras fizeram isso! P3
DPCT 4	Colegas Professoras tentavam ensinar a Docente pra dar aula Então, eu sentia também que muitos colegas pedagogas, amigas próximas mesmo, ficavam querendo me ensinar... Que eu tinha que ensinar eles a lerem e não a minha disciplina... Eu disse: “Não, mas peraí! Meu negócio é com artes eu não posso fugir disso... Não sou pedagoga! Não vou ensinar ninguém ali né?” Então... Teve uma colega minha que chegou até, assim, com o cronograma do que eu deveria passar como conteúdo pra eles, sabe? É um nível muito de falta de educação que eu percebo que as pessoas têm com outro sabe? E as vezes eles não se tocam realmente! P13
DPCT 5	-
DPCT 6	O Diretor tentou impedir a Professora a se candidatar ao Conselho da Escola. E aí depois, daquilo ali, nós como efetivas, nós decidimos participar do Conselho Escolar e eu me coloquei como representante e fui eleita! Depois nessa eleição só faltou a polícia, porque eleição acabou embaixo de guerra! Foi uma guerra, uma briga e eu fui eleita e ele decidiu cancelar suspender a eleição pra não validar! Foi... Pra não validar, para não ser eleita ele boicotou depois e suspendeu, e lá vai e tudo mais... Mas a gente fez um outro B.O na polícia com relação a esse processo, sabe?
DPCT 7	-
DPCT-8	Diretora constrangeu a Professora com a ideia de que ela deveria pagar a outra Professora Prestadora de Serviço que tinha não tinha recebido por suas aulas É um nível muito de falta de educação que eu percebo que as pessoas têm com outro sabe? E as vezes eles não se tocam realmente! Foi uma situação muito pesada pra mim... Ressarcir a professora, porque eu não estava cumprindo minha carga horária certa e ela, a prefeitura tirava dela e ela tinha que dar horas aulas a

	<i>mais...P13</i>
DPCT-9	-

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Tabela 5 – Lista de atitudes hostis 2

LISTA DE ATITUDES HOSTIS ELABORADA POR MARIE FRANCE HIRIGOYEN (2002)	
2) ISOLAMENTO E RECUSA DE COMUNICAÇÃO Nas ações cabíveis a essa categoria objetiva-se tornar a pessoa visada como incompetente , elas são mais perceptíveis quando o assédio vem de cima para baixo. (p.107) I.R.C	
• A vítima é interrompida constantemente.	I.R.C-1
• Superiores hierárquicos ou colegas não dialogam com a vítima.	I.R.C-2
• A comunicação com ela é unicamente por escrito.	I.R.C-3
• Recusam todo contato com ela, mesmo o visual.	I.R.C-4
• É posta separada dos outros.	I.R.C-5
• Ignoram sua presença, dirigindo-se apenas aos outros.	I.R.C-6
• Proíbem os colegas de lhe falar.	I.R.C-7
• Já não a deixam falar com ninguém.	I.R.C-8
• A direção recusa qualquer pedido de entrevista.	I.R.C-9

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Tabela 6 – Descrições 2

DESCRIÇÕES 2) ISOLAMENTO E RECUSA DE COMUNICAÇÃO Nas ações cabíveis a essa categoria objetiva-se tornar a pessoa visada como incompetente, elas são mais perceptíveis quando o assédio vem de cima para baixo. (p.107) I.R.C	
I.R.C-1	Não aceitava as opiniões das professoras

	<i>Então, a gente se sentia muito perseguida porque ela sempre, toda vez que ela pedia alguma coisa e a gente tinha opinião, ela dizia que ela dizia que a gente não podia ter opinião, porque a gente estava no probatório, né? Então era bem assim... Ela era bem agressiva com a gente e desdenhava o tempo inteiro como se a gente tivesse uma condição inferior por estar em probatório, uma condição inferior e uma condição de submissão, de estar submisso a ela o tempo inteiro, porque ela no final do ano iria avaliar, ela no final do ano iria dar nota e se a gente não agisse do modo que ela considerava coerente, a gente seria prejudicada nas pontuações o probatório, né? P14</i>
I.R.C-2	Diretor realizava a exclusão de espaços coletivos <i>E aí, depois dessa reunião da tarde, ele saiu da sala dos professores e se dirigiu a direção e em seguida, ele criou um grupo no WhatsApp... Entitulado: “Professores Regentes” e não me incluiu e nem incluiu mais duas professoras que também são readaptadas. Uma trabalha no turno da manhã, outra no turno da noite e eu trabalho no turno da tarde. E aí, os colegas vieram dizer que ele criou um grupo, que era pra que eu não ficasse falando ou dizer alguma coisa, ...que era uma forma de me calar. Eu esperei durante uma semana ele me colocar no grupo. Ele não colocou e aí eu me dirigi a ele e pedi pra ele me colocar no grupo, porque eu desenvolvia, nisso, um trabalho juntamente com os alunos e junto aos professores. Ele disse que não.. que era um grupo só de professores de sala de aula e que iria criar um grupo na biblioteca. E aí ele criou um grupinho só eu e minhas duas colegas e a direção. Entramos na pandemia, e ficamos isoladas do resto dos nossos colegas, porque não sabíamos de nada do que estava acontecendo e que eu não estava nesse grupo, né? Nesse percurso, eu me dirigi por diversas vezes a ele, aos gestora para nos colocar, porque a gente estava excluída e as informações não chegavam a tempo pra gente, né? Várias vezes os relatórios, chegavam só quando a gente pedia nesse grupinho pequeno...</i>
I.R.C-3	-
I.R.C-4	-
I.R.C-5	-
I.R.C-6	As Diretoras passaram a ignorar a Professora <i>E aí elas começaram com práticas do tipo fingindo que a minha presença não existia na escola, eu perguntar uma coisa em reunião e não era respondida, uma coisa simples! Elas fazem um comentário em um corredor e se eu respondia, elas não olhava pra mim eu não tinha resposta de volta... Né? Então as minhas demandas na escola começaram a se refutadas até que chegou a terça-feira que o segundo bimestre começo. P11</i>
I.R.C-7	-
I.R.C-8	-
I.R.C-9	Diretor a puniu com advertência de forma injustificada <i>Na minha advertência, constava que eu tinha preconceito religioso, e psicofobia.</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Tabela 7 – Lista de atitudes hostis 3

LISTA DE ATITUDES HOSTIS ELABORADA POR MARIE FRANCE HIRIGOYEN (2002)	
3) ATENTADO CONTRA A DIGNIDADE Nesta categoria há uma responsabilização da vítima e o ato é percebido por todos. Geralmente é mais provocada por colegas através do sentimento de inveja. (p.110) A.C.D	
• Utilizam insinuações desdenhosas para qualificá-la.	A.C.D-1
• Fazem gestos de desprezo diante dela (suspiros, olhares desdenhosos, levantar de ombros...).	A.C.D-2
• É desacreditada diante dos colegas, superiores ou subordinados.	A.C.D-3
• Espalham rumores a seu respeito.	A.C.D-4
• Atribuem-lhe problemas psicológicos (dizem que é doente mental).	A.C.D-5
• Zombam de suas deficiências físicas ou de seu aspecto físico; é limitada ou caricaturada.	A.C.D-6
• Criticam sua vida privada.	A.C.D-7
• Zombam de suas origens ou de sua nacionalidade.	A.C.D-8
• Implicam com suas crenças religiosas ou convicções políticas.	A.C.D-9
• Atribuem-lhe tarefas humilhantes.	A.C.D-10
• É injuriada com termos obscenos ou degradantes	A.C.D-11

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Tabela 8 – Atentado contra a dignidade

3) ATENTADO CONTRA A DIGNIDADE A.C.D	
A.C.D-1	Diretora defendia publicamente que a escola só deveria ter Prestadores de Serviço, pois os Efetivos davam muito trabalho <i>Ela dizia: “Na minha escola se pudesse só teria prestador... Porque só teria prestador? Porque prestadores trabalha!” E efetivo não trabalha! “Efetivo dá maior trabalho!” E isso na frente da gente, dos efetivos! e tinha dois ou três efetivos lá...</i>
A.C.D-2	Diretora realizava piadas pela condição de vazamento do leite materno na blusa da Docente. <i>Eu usava uma blusa, aí pra facilitar a tirar, uma blusa que abria aqui, eu botava umas esponjinhas, só que ela encharcava e às vezes eu saía assim, na hora do intervalo ou depois das aulas e aí eles começavam, aí ficavam manchando assim..E aí a coordenadora dizia assim: “Olha, parece que teu bebê quer mamar então! Mas o tom de voz dela era muito ofensivo! Porque são sutilezas, né? O tom de voz, isso vindo de uma mulher, você fica, né? (Reflexiva) P9</i>

A.C.D-3	Diretora duvidou do atestado da professora que teve CID 10 J38. <i>Ela chegou e disse: fulana, a professora está de atestado? Aí ela respondeu: está! Por três dias mas ela não sabe por quanto dias ela vai ficar afastada porque parece que a coisa dela foi séria e aí ela disse: “ Tá...! Me engana! Qualquer pessoa tem plano de saúde pode ter um atestado hoje!” Aí eu fui fiquei calada não disse nada! Aí quando ela chegou perto de mim aí ela disse : Professora, qualquer pessoa pode ter atestado P4</i>
A.C.D-4	Acusada pela de diretora de induzir criança à homossexualidade <i>Então quando eu chego, tinha um caso no quinto ano em que o guri estava sendo utilizado por todo mundo! E eu não entendi direito, e aí quando o menino chega perto de mim e aí eu vi um negócio no pescoço dele, sabe? Que era de madeira e eu achei bem bonitinho o colar e eu disse: “Amor, que bonitinho teu colar!” E ele olhou e abriu um sorriso enorme e disse assim: “Tia, tu gostou, tatu gostou?” Aí eu disse: Gostei amor! E ele disse: “E meu brinco?” Aí eu disse: “Ficou lindo!” Aí quando deu 20 minutos eu fui chamada na direção: “Professora você está estimulando o homossexualismo dentro da escola, isso você sabe que pode dar um processo administrativo né?” E eu: “Como assim? Eu não entendi! Como assim eu estimei o homossexualismo na escola?” “Você foi lá e foi dizer que era bonito, o menino com brinco na escola!” “E desde quando a relação da orelha está ligada com orientação sexual?” E aí já foi moído! Teve outro caso em que o guri.. Ai, aquele guri eu tive tanta pena! Que tinha um cabelo lindo, era quase na cintura e esse menino tinha acho que em torno de seis anos, seis anos e pouco e ele estava correndo lá e uma das diretoras que vivia com um terço na mão o todo tempo, gritou: “Ei menina! Ei menina!” P8</i>
A.C.D-5	-
A.C.D-6	-
A.C.D-7	Diretora realizou insinuações sobre a vida privada da professora <i>Eles me perguntavam assim tipo... Parecia que era uma casa da mãe Joana! E aí eles faziam perguntas jocosos assim pra mim! Tipo aí você ver com seu marido? E eu respondia eu não tenho marido não minha filha! E elas diziam ah então logo logo você vai arrumar! Eu dizia não não vou arrumar! E deve ser ruim cozinhar pra uma pessoa só né e eu fiz aí eu não cozinho não como um restaurante! E porque que você não mora aqui no bairro? Porque eu quero morar no bairro X! Eu já cheguei atrasado aqui alguma algum dia?E diziam não mas ela é muito melhor que você morasse perto o trabalho que economizar né? E eu disse mas eu quero dar morar então bom! Já chegaram a perguntar como que eu pagava meu apartamento!No bairro X! A vice diretora disse: “Como? Você deve ter papai mamãe né te ajudando né? Como é que tu paga?” Me desrespeitando enquanto pessoa e ética ...Como é que você paga seu apartamento no bairro X? Eu fiz: Trabalhe mais que você também poderá ter um apartamento no bairro X!</i>
A.C.D-8	-
A.C.D-9	Nome dos grevistas na parede <i>A questão da greve o professor que não foi trabalhar, o nome estava na parede! Para que os pais soubessem: “ Quem não foi trabalhar, quem não retornou para a escola!” Porque o discurso era assim: “A escola está aberta para quem quer trabalhar!” E o prestador com medo, vai trabalhar e o efetivo mesmo que no probatório não vai, então vai pra parede o nome de todo mundo! Fulana é a professora de tal disciplina, a mãe nem lembra quem é a professora... Lembra quem é a tia da sala! Mas o meu nome tava lá na parede! E o de outras colegas também! P3</i>
A.C.D-10	-
A.C.D-11	As professoras foram chamadas publicamente de burras <i>Vocês são muito burras! Por que vocês fizeram desse jeito?” E ela Surtou! De uma forma que a gente não nunca tinha visto antes ! E aí todas as professoras da manhã ficara um acuadas e aí a gente ficou se olhando e esperando.... P7</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Tabela 9 – Lista de atitudes hostis 4

LISTA DE ATITUDES HOSTIS ELABORADA POR MARIE FRANCE HIRIGOYEN (2002)	
4) VIOLÊNCIA VERBAL, FÍSICA OU SEXUAL É o tipo de violência que surge quando o assédio está perceptível por todos. Neste momento o indivíduo agredido pode estar sendo considerada como paranoica, todavia as testemunhas também possuem medo, e é muito incomum a resistência da vítima sem o apoio externo. (p.110) V.V.F.S	
• Ameaças de violência física.	V.V.F.S-1
• Agredem-na fisicamente, mesmo que de leve, é empurrada, fecham-lhe a porta na cara.	V.V.F.S-2
• Falam com ela aos gritos.	V.V.F.S-3
• Invadem sua vida privada com ligações telefônicas ou cartas.	V.V.F.S-4
• Seguem-na na rua, é espionada diante do domicílio.	V.V.F.S-5
• Fazem estragos em seu automóvel.	V.V.F.S-6
• É assediada ou agredida sexualmente (gestos ou propostas).	V.V.F.S-7
• Não levam em conta seus problemas de saúde.	V.V.F.S-8

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Tabela 10 – Violência verbal, física ou sexual

4) VIOLÊNCIA VERBAL, FÍSICA OU SEXUAL V.V.F.S	
V.V.F.S-1	Vigia, em uma festa na qual ela não estava, levantou a arma ao ar pra mostrar que ele tinha mais poder que ela. (Ameaça de morte). <i>Posteriormente, isso aconteceu em meados de Julho, perto do meu aniversário...Quando foi no mês dos Professores... Ele era muito... digamos assim, o vigia da escola, na verdade, era o guarda costa dele. Aí, eles foram pra uma granja, pra comemorar o dia dos Professores! Porque eu não fui... Eu não estava bem, por causa de uma série de coisas que estavam acontecendo lá na escola! Só quem foi um amigo meu, inclusive a gente terminou o curso junto! Nós somos muito próximos e quando foi o choque dele, que esse cara, esse vigia, estava com revólver e começaram a falar sobre mim! E ele fez assim: “Olha aqui pra ela! Pra ela tem isso aqui! Com o revólver... Ela fica brincando porque ela pensa que sabe muito, mas quem sabe muito sou eu! Com isso aqui!” Isso na frente de todo pessoal que estava nesse churrasco dos professores! E aí eu fiquei com muito medo, Com muito medo...</i>
V.V.F.S-2	A Direção não agiu diante da violência física realizada por mãe de aluno contra a Professora <i>Quando terminei de falar com ela, quando eu virei, ela puxou meu cabelo, o aplique e meteu a mão na minha cara! Na hora eu queria matá-la, sabe? Por aquela agressão! Eu olhei para a diretora disse: Você não vai chamar a polícia? E a diretora disse: Vou não! Resolva sozinha! A culpa é sua! Você, que é ousada! Isso é jeito de falar com a mãe? E eu</i>

	<i>já entrei na sala escutando gritos dessa mulher! A resposta da diretora foi essa! E eu olhei pra coordenadora, que é uma pessoa que inclusive que não está mais entre nós, ela faleceu de COVID ano passado... E eu disse: Mulher, você não vai fazer nada? Ela disse: “Se vire!” P16</i>
V.V.F.S-3	Levou dois gritos do Diretor. Uma vez em frente aos alunos, por desencontro de acordos sobre a sala de vídeo. Na segunda vez foi em frente a um colega professor na sala dos Professores. <i>Esse homem me pegou para Cristo! Ele me gritou duas vezes! Em uma das vezes o professor x viu ele me gritando... Eu não lembro motivo! Lembro do episódio da cena todinha, onde o professor tava sentado, do trajeto que ele fez e esse homem... Eu não lembro do motivo, eu lembro da cena inteira mais um motivo não lembro! Esse homem começou a gritar comigo, gritou... Eu fiquei...Eu não sabia me responder! Aí ele deu o show dele e saiu e bateu a porta ! Eu olhei pro meu colega e disse: “Você viu isso?” E o meu colega assim: chocado! Eu não lembro o motivo, mas o episódio do grito eu lembro muito bem! Infelizmente o meu colega que teve assistir a minha cena lamentável de grito, aí eu disse pelo uma testemunha eu tenho se o negócio engrossar...Outra vez eu levei um grito dele também na frente da grade da Secretaria! Esse aí eu lembro do motivo, foi porque , acho que já era mais ou menos 13h15 eu não estava na sala com os alunos, meus alunos estavam na frente da sala de vídeo, sentadinho lá esperando eu abrir a sala, para gente entrar na sala...Eram 13h15 e ele começou a dar um escândalo, que não tinha professor na sala que o que era o que estava fazendo ali, e e não sei o que! Eu disse: “Eu reservei a sala de vídeo pode olhar aí, no papel!” E simplesmente não estava aberto as coisas não estavam montdas! (...)E eu não estava enrolando fazendo hora ou passeando na escola não! E aí ele tem um jeito de falar muito explosivo! E ele sempre de dar show! Quando fala é o tom de voz extravagante! E aí eu levei grito dele duas vezes! P2</i>
V.V.F.S-4	Usavam as redes sociais para cercar a Professora com indiretas. <i>Eu não podia postar nada no Facebook que ela achava que era indireta contra ela. E ficava colocando frases. Tipo: “A vida é um eco se você não gosta do que está recebendo observa que você está emitindo. Então assim: eram coisas bem infantis! Eu tive que bloquear ela no meu Facebook porque ele era um saco eu não podia postar nada se eu postasse algo com meu noivo ela ir pro face e falava alguma coisa, alfinetava alguma coisa que não tinha nada a ver. P11</i>
V.V.F.S-5	-
V.V.F.S-6	-
V.V.F.S-7	<i>Eu sempre trabalhei em escolas em que eu tive mulheres como diretoras e foi o ano que chegou esse novo diretor da escola em que ele já inclusive foi professor , em horário oposto que eu não tinha contato, sabe, porque saiu e depois retornou como diretor! Só que ele, quando ele retornou, ele retornou como diretor, ele retornou de uma forma porque assim, pra quem viu e conviveu com ele, como professor, ele voltou se sentindo no poder, sabe! E principalmente numa demanda que era praticamente dominada pelas mulheres! Cem por cento mulheres, no turno da manhã... Que é o turno que eu trabalho que são as pedagogas, né? Então era dominado pelas mulheres! Então ele se sentia no direito de tratar mal as funcionárias do serviços sabe, ele se sentia na razão de humilhar , sabe? Ele era uma pessoa... Muito grossa! E quando ele veio pra mim ele se colocava a princípio,s e colocava como uma pessoa querendo ser prestativa... Mas começou a me cercar de um jeito! Ia todo dia na minha sala de aula, eu bastava entrar ele vinha traz todo santo dia! É... Não tinha nada! Não tinha nada pra se resolver, pra conversar com ele mas ele queria puxar assunto na minha aula, na porta da minha sala, eu não podia nem dar aula, porque ele tinha que puxar alguma coisa: “Você está precisando de alguma coisa, você quer alguma coisa pra você?Inicialmente assim, sabe? E era um tipo de comportamento que me incomodava ...Aí a partir daí ele foi mais incisivo, foi quando ele me deu uma cantada, fazia elogios e depois teve um período que foi o período de atualização de cadastro dos servidores ... E aí pra todos esses os efeitos eu era casa e ele também era um homem era casado... E aí eu estava em processo de divórcio... Aí quando botei que era uma dúvida minha, que quando estava na ficha, com o pessoal da secretaria , e estava fazendo esse cadastramento, porque eu estava em em processo de divórcio e ainda tinha certidão de casada e o que eu teria como preencher... Seria como divorciada, porque estava no processo, se era como casada, enfim... Eu sei que ele estava presente nessa hora. A partir</i>

	<i>daquele dia ele mudou totalmente comportamento dele comigo, ele se viu no direito, porque eu estava divorciando, né? Achando que eu estava disponível ! E foi aí que ele me chamou pra sair, me deu várias cantadas , e levou um belo de um fora! Eu coloquei ele exatamente no lugar dele! Foi daí, minha filha, que a minha vida virou inferno! Na escola! P6</i>
V.V.F.S-8	Diretora realizava piadas pela condição de vazamento do leite materno na blusa da Docente <i>A primeira situação eu nunca passei isso no estado... O meu filho ele ainda era amamentado, É... Então, quando chegava no finalzinho eu tentei deixar a última aula vaga né? Dar um jeito de planejar o horário! Ah porque o horário está pronto..... “ Tá até aí tudo bem , pelo menos Me deixa pelo menos sair um pouco mais cedo pra eu poder conseguir amamentar!” Porque era uma situação complicada, vexatória! Eu tinha muito leite! Então quando chegava naquele horário que depois das três da tarde, que era a tarde, né? E começava encher ,encher, encher! E provocava um desconforto nem eu podia sair da sala pra... Eu tentei negociar : Ou eu saio da sala ,e deixo atividade la, mas eu tirava do bolso pra fazer as cópias, né ? pra poder ficar um tempo no banheiro com a com a bomba, tirando, né? No meu caso específico era assim! Era minha condição eu tinha algum controle sobre isso! Nossa! Foi uma confusão danada, né?! E quando eu disse, olha eu vou sair, eu preciso sair fecharam a porta e não queriam deixar eu passar! Eu disse eu saio e vocês tomam as medidas necessárias! P9</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

A demonstração das respostas foi uma forma escolhida para dar visibilidade às categorias que surgiram. Hirigoyen (2002) e Bardin (2016), para nós, são importantes pela possibilidade da união conceitual que as duas nos ofertam para a aplicação de seus passos analíticos.

Como delimitamos no nosso problema de pesquisa, é o Assédio Moral alvo de nossas análises. Todavia, mediante o aparecimento da descrição do assédio sexual, realizado por chefe imediato pela docente P6 (Tabela VVSF8.), necessitamos destacar o entendimento pelo qual caminhamos.

O *Assédio sexual* é, para Hirigoyen (2020), um passo a mais na perseguição moral. Por meio dele, a mulher é tentada a concordar com a provável proposta, e, caso negue, sofrerá as agressões. Pode acontecer das seguintes formas: “O assédio contra o gênero, onde se trata a mulher de forma desigual por ser mulher através de comportamentos e comentários de cunho sexista; comportamento sedutor; a chantagem sexual; a imposição sexual; atenção sexual não desejada (HIRIGOYEN, 2020, p. 81).

Batalha (2009) aponta que o assédio sexual é também conhecido como *bossing*. É o assédio que ocorre de forma objetiva e que está relacionado com a subordinação hierárquica. Os indivíduos que os praticam, realizam-nos de forma velada ou privada. Para o autor, tanto o *mobbing* quando o *bossing* pode configurar responsabilidade e administrativa. civil, penal, pois contraria o que é definido para os deveres dos servidores públicos, por meio do estatuto do servidor, Artigo 127, cuja apuração e identificação do ato levará à “suspensão, demissão, cassação de aposentadoria ou à destituição de cargos em comissão e a destituição de função

comissionada, aplicadas de acordo com a gravidade e os danos causados ao serviço público e ao servidor.

Compreendemos que há explicações históricas sobre o domínio sexual do homem sobre a mulher e, como prática histórica no Brasil, corroboramos o pensamento de Freitas (1996). O primeiro elemento a se destacar como assédio sexual não é modismo, a sua prática não é nova. O que se demonstra nova é a luta pela criminalização e punição. Quanto a sua presença nos primórdios da história do Brasil, a autora exprime a presença dos personagens dos Senhores e as “peças” (escravos), quando, até 1888, o Senhor era dono do trabalho e da vida e alma de seus escravos, assim como das escravas. Sob a ótica histórica, sem anacronismos, não se deve atribuir a *natureza da relação escravista* sobre as relações atuais, entre chefes e as mulheres, haja vista que a morte foi o resultado da desobediência de muitas escravas. Mas se faz necessário compreendemos que o assédio sexual no Brasil, e no mundo, é uma prática já existente em sua cultura e ao passar dos anos e adequou-se às novas estruturas sociais.

Além do mais, para Freitas (1996), o Assédio sexual encontrou força na cultura machista sob a qual estamos inseridos. Diante das conjecturas como a do tipo “onde há fumaça há fogo”, ou de que os atos são consequências de alguma permissividade da vítima. E, além disso, recai sobre a vítima a impressão de que a reputação que ficará manchada será a sua, e, portanto, a vergonha a ela deve pertencer, diante dos atos de desaprovação sobre o assédio sexual. Além da realidade cultural de cunho machista, agrega-se e ela o maior ingresso das mulheres dentro do mercado de trabalho, além de maior liberação dos costumes que trouxe reviravolta sobre os espaços definidos historicamente como “masculinos”, bem como os locais do trabalho. “Há bem pouco tempo atrás, a mulher que trabalhava fora do lar era considerada como uma séria candidata a “vadia”, pois a moral da época considerava ou interpretava que era condição *sine qua non* para a mulher vencer em uma seleção, ou merecer uma promoção, ter de se submeter ao famoso “teste do sofá”.” (FREITAS, 1996, p. 5).

No caminho de exposição de seu pensamento, a autora também destaca que assédio sexual não é uma cantada. Ela acontece por meio de chantagem, haja vista que, na relação em que se propõe acontecer, não existe igualdade entre eles. Todavia, a cultura no Brasil tem uma herança de erotismo e sensualidade, e o assédio sexual não é impedido, o que pode torná-lo como um perfil “sujo” da cantada ou uma tentativa indecente. Portanto, segundo a autora, a cantada ocorre dentro de uma esfera pessoal. Já o assédio sexual pertence à esfera

organizacional, “visto que envolve o abuso de prerrogativas emprestadas pela organização a um determinado cargo” (FREITAS, 1996, p. 8).

Por fim, nos alude Freitas (1996, p. 8) que o Assédio Sexual provoca indignação e tristeza, pois suas ocorrências são facilitadas, e, acima disso, vemos a impunidade resistente que o cerca, manifestada pelo escárnio e indiferença. Haja vista que “o esperto humilha publicamente a vítima duas vezes. O brasileiro adora falar sobre sexo, mas não do *sexo conflitual* e daí a tendência a *banalizar* a questão é só um passo. Mais uma vez, o nosso lado cultural *escapista* surge.”

No contexto educacional, assim como visto nesta pesquisa, apesar de ser um espaço de ampla presença feminina, é possível afirmar que o assédio sexual pode ser ainda encontrado como elemento de muito poder expresso pelo chefe imediato ou pelos pares. Ou seja, a força da violência sexual, em suas variadas formas, das mais veladas até as mais expostas, pode acontecer dentro de espaços “feminilizados”, com a mesma proporção e gravidade, tal qual fosse em ambiente onde homens fossem a sua maioria.

O medo da denúncia ou da repulsa para com aquele que praticou o ato de assédio sexual se dá pelo medo da perda do vínculo contratual com a prefeitura, caso observado também entre os relatos com as entrevistadas.

Segundo Freitas et.al (2020, p. 16), ao ser “descartado” do mundo do trabalho, o indivíduo passa a ser penalizado, e sobre si é decretada a sua morte social. Por isso, no cenário que responsabiliza e penaliza os trabalhadores que não possuem emprego, em algumas organizações, há o favorecimento das relações, pautadas por meio da violência. Sua transformação em “coisa”, que faz parte da rentabilização do ser humano, é a justificativa para as agressões recorrentes no ambiente de trabalho.

Essa realidade sobre o medo e o enfretamento sobre a “morte social” legitima também a justificativa para algumas professoras, que ainda não são concursadas, a enfrentarem ou silenciarem as mais absurdas formas de Assédio Moral e sexual. Porém, em nossa pesquisa, há o caso em que uma professora, mesmo não tendo vínculo efetivo, agiu através de negativa ao assédio sexual e, por isso, foi devolvida à Secretaria de Educação. A descrição do acontecimento veio pelo relato da professora P6, que descreveu o fato.

Ocorreu também com a colega minha, que era prestadora de serviço, e ele deu uma cantada nela mesmo, para levar lá pra casa, para levar lá pro trabalho, pra sair sabe? Sob ameaça de não renovação do seu contrato! E essa pessoa se recusou também a estar com ele, né?E essa investida que ele deu e essa pessoa foi devolvida! Ele devolveu, ele não renovou contrato dessa professora! Ainda bem que ela era uma ótima professora! Ele alegou que ela não era uma boa professora, que as aulas dela

não prestava! Tu sabe, ne? Pra devolver porque ela era ela era prestadora de serviço! E o relatório do diretor tem um peso muito grande! E ela tinha uma dobra... Os prestadores têm dobra e acabou que ela, sempre teve muitas anos de prefeitura, nove dez anos, ela acabou se enquadrando em outra escola e até hoje ela está lá nessa outra escola...Mas ela só saiu por conta disso por causa desse assédio sexual que sofreu, e foi uma recusa... Então eu acho que comigo teria sido a mesmo fim! Se não fosse efetiva, sabe? Teria sido a mesma coisa se eu não fosse efetiva! Esse caso mesmo que eu to lhe relatando da minha colega eu soube por ela mesmo, sabe? Mas ela veio cheia de resistência! É porque ela é uma mulher muito forte de combater mesmo assim...Veio com muita resistência E ao mesmo tempo com aquela insegurança de não ter contrato renovado já que ela era o apoio financeiro da família ! Única renda familiar, com filhos pra sustentar entendeu? Então vem recheado disso... Porque a gente sabe que o prestador de serviço, no final do ano está desempregado! Vai depender da renovação do seu contrato! Então se você está na mão de um diretor, dependendo dele e você sabe que ali por conta dessa situação, que não foi dentro do agrado, esperado por ele, ia sofrer algum tipo de retaliação, como foi sofrida por ela, né? Ainda bem que ela teve um respaldo e os anos de trabalho e da experiência de outras escolas e se enquadrar! Mas ela poderia ter ficado desempregada também! Mas ela não baixou a cabeça não! Ela veio muito forte,veio muito imponente e ela inclusive relatou para todas nós, professores lá no ambiente, o que a gente já sabia, da conduta dele, porque eu já estava sofrendo com isso há algum tempo, que a gente era exposto já era, inclusive, notado pelos outros!(P6)

Observamos, no relato, o uso do poder pelo diretor, que a assediou sexualmente e desqualificou a competência da Professora. Na continuidade de práticas como esta, mulheres que são arrimos de família podem ficar sem o seu único sustento, penalizadas duplamente pelo assédio vivenciado e pela conturbação do mercado de trabalho.

É de importância lembrar que o assédio sexual é tipificado como crime e está previsto no Código Penal (art. 216-A, CP, com pena de 1 a 2 anos).

Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função (Incluído pela Lei nº 10.224, de 15 de 2001).

No ano de 2019, o Assédio Moral foi tipificado como crime através do Projeto de Lei 4742/2001e estabeleceu como punição detenção de um a dois anos, além de multa.

Também de uma forma elucidativa, optamos por também expressar, por meio dos gráficos, o quantitativo das respostas referentes às formas de Assédio Moral praticados contra as Professoras entrevistadas. Ao total, foram 118 atos de Assédio Moral, conforme a Categorização de Hirigoyen (2002) descritos pelas Professoras. Podemos, portanto, perceber que a Categoria *Atentado contra a dignidade* está representada por 44 atos de Assédio Moral; a *Deterioração do ambiente de trabalho*, de igual maneira, com 44 práticas de assédio moral.

A categoria *Violência verbal, física ou sexual* possui o relato de 20 atos, e, por fim, a categoria *Isolamento e recusa de comunicação*, com 10 atos.

Gráfico 7 – Formas de Assédio Moral

Formas de Assédio Moral : As atitudes hostis mais praticados contra as Docentes da Prefeitura Municipal de João Pessoa.



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

6.3.4 O predomínio do *Assédio Descendente*

Uma das constatações mais significativas foi o relato das Professoras sobre os personagens que praticaram o assédio. Ao falar dos chefes imediatos, há um aspecto muito importante para ser destacado por aqueles que promoveram os atos de assédio: muitos são professores de formação e, de igual forma, estão a serviço do poder público. Todavia, o que se percebe dentro da prática anticidadã e antidemocrática é a mudança de comportamento ao chegar em postos de maior hierarquia, elemento propulsor que transformou discursos e posturas.

Eu fui convidado pela secretaria de educação e agora as coisas mudaram e eu tenho um “RG político!” Ele disse nesse estilo... Aí, eu percebi, ali, pela forma que ele já tratou a gente diferente... Aí eu disse assim: “Epa! Você pode ter o Rg que você quiser mas aqui você é um funcionário público! E sendo funcionário público você está subordinado ao que está previsto na legislação sobretudo constitucional! Você é subordinado ao princípio da legalidade, da moralidade, da impessoalidade... Então você não pode tratar a gente do jeito que você quer tratar não! Aí já começou conflito daí! (P17, 2021).

A escola, para muitas professoras, é o ambiente de trabalho, o qual se reflete como o alcance de seu sonho de criança ou projeto de vida. Não é um mero ambiente. É um espaço que faz parte da própria vida das Professoras. Além do mais, uma escola cidadã é aquela que preza pela igualdade entre todos. Dessa forma, compreende-se que o assédio atrapalha o desenvolvimento da cidadania plena em espaços que vivenciem a opressão que é presente nesse tipo de relação entre agressores e agredidos. Dentro dessa perspectiva, concordamos com Barreto (2010), a qual afirma que se faz necessária a realização da contextualização do trabalho e como os trabalhadores compreendem o significado do trabalho para as suas vidas, assim como as relações (impostas ou não) que estão presentes no ambiente de trabalho e as aflições experimentadas pelas demandas requeridas. É reconhecido por Hirigoyen (2002, p. 18) que, quanto mais se sobe na hierarquia e na escala sociocultural, mais agressões são sofisticadas, perversas e difíceis de caracterizar.”

Não é nosso intuito, neste trabalho, firmar definições sobre a capacidade psíquica daqueles que foram os causadores de atos de Assédio Moral, pois não temos a competência, formação e experiência, para que, a partir da ação de alguns funcionários aéticos, identificássemos elementos de ordem psicológica ou psiquiátrica. Todavia, a *intencionalidade*, presente nos atos de diretores, regidas pela “importância do posto hierárquico”, ou a ação intencional dos funcionários, na tentativa de defender seu chefe ou apenas humilhar o grupo de professores que “ganham mais”, ao seu modo de ver, se adequam à prática da perversidade, devido ao fator de *intencionalidade*. Segundo Hirigoyen (2002, p. 63), o tema sobre agressão psicológica precisa incluir a questão da *intenção*, haja vista que o perfil intencional de uma violência *intensifica o impacto da agressão*, ou seja, o que provoca a decepção na vítima *é o propósito premeditado*. Por exemplo, a não progressão na carreira por uma ação premeditada por uma colega ou um superior (fato vivenciado pela Docente P20, a título de exemplo).

Oliveira (2015) aborda que as relações de poder favorecem os indivíduos, destacadamente os perversos, a exterminar do seu caminho aqueles que são uma ameaça a sua *autoimagem*. Desta forma, é necessário salientar a necessidade da construção de uma liderança que siga os princípios da ética e que esteja atenta à qualidade de vida dos trabalhadores, o que pode favorecer a minimização dos atos de assédio, mediante uma gestão que debata e conheça o tema, mas que exerça um comportamento ético, o que é fundamental para que se construa uma organização saudável. Pois alguns profissionais, mediante a demanda que possuem, utilizam-se da fonte de poder que têm para assediar os outros dentro

da estrutura organizacional, com a aplicação de ações que desmoralizam os profissionais que realizam as atividades. Sob a ótica da gestão, há alguns elementos que são negativos para a construção e a manutenção das relações interpessoais e a resolução de conflitos. Entre eles, estão a saúde do trabalhador, as situações de violência psicológica e as situações de abuso de poder, pois podem gerar novos conflitos e insalubridade ao ambiente de trabalho.

Segundo Freitas (2001), as organizações que possuem sua administração pautadas pelo estresse consentem que ocorra a naturalização de situações condenáveis e que servem para dar entrada a circunstâncias que envolvam a ações repugnantes praticadas pelos profissionais perversos que buscam sua realização em atos tirânicos e humilhantes. Em algumas organizações, a falta de respeito ao próximo é uma das suas características mais marcantes.

Outro ponto importante destacado por Hirigoyen (2002) é que o Assédio Moral pode ser simplesmente *uma expressão de abuso de poder*: quando uma pessoa em posição superior utiliza-se da sua posição hierárquica de maneira descontrolada e persegue a equipe de trabalho. Mas também pode se manifestar por meio de uma manobra perversa para “engrandecer-se, sente a necessidade de rebaixar os demais; ou que tem necessidade, para existir, de destruir um determinado indivíduo escolhido como bode expiatório.

O favorecimento sobre a prática do Assédio se dá pelos *perfis* dos contextos. Para Hirigoyen (2002), há elementos imprescindíveis para a observação dos motivos que fazem surgir o assédio, entre eles, temos os contextos que favorecem. Quais são esses contextos e o que acontece neles para que os atos de assédio possam ter maior probabilidade de surgir? Segundo a autora, a *nova organização do trabalho* favorece a prática do Assédio Moral. A partir dela, tem-se o lugar do estresse, que são locais que estão mais submetidos ao estresse, proporcionando de forma mais amplificada o aparecimento do Assédio Moral.

Não é o excesso de trabalho o responsável pelo Assédio Moral, pois se pode assediar em trabalhos onde as pessoas estão subempregadas; favorece o assédio é, acima de tudo, o ambiente de trabalho no qual não existem regras internas, nem para os comportamentos nem para os métodos; tudo parece permitido, o poder dos chefes não tem limites, assim como o que pedem aos subordinados (HIRIGYEN, 2002, p.188).

A *má comunicação* é outro elemento que age sobre os carneiros (ingênuos), os que são de forma excessiva honestos e aqueles que insistem de forma obstinada a depender da hierarquia. A *padronização*, sob a qual a *autonomia* dos profissionais deve cumprir um mesmo molde, mesmo diante da *exaltação da diferença* apregoada pelos espaços de trabalho.

A falta de reconhecimento, pois a estruturação da identidade é influenciada pelo trabalho, já que é a partir dele que se reiteram as competências e os projetos de vida e concretização dos sonhos. Há também *o cinismo do sistema*. Segundo a autora, existem formas de organização (órgão público, empresa, instituição) que podem ser nocivas. *A fuga da responsabilidade*, na qual, para Hirigoyen (2002), há um mal-estar na sociedade em que não há o reconhecimento de culpa e o desejo de transferir a culpa para outra pessoa. *A megalomania dos Dirigentes*, que motiva a procura de elogios e sucessos imediatos e o reconhecimento é maior que o valor e os princípios do espaço de trabalho. *A Perversidade do Sistema* é observada em alguns ambientes de trabalho, favorecendo a disputa entre a equipe. Há imposição de ações pela pressão, força, cuja submissão das pessoas se dá pela necessidade do trabalho. E, por fim, *a destruição das Pessoas*, pois, além da concorrência, o que se busca não é apenas passar à frente dos adversários, mas destruí-los, sem nenhuma preocupação com o social, trabalho feito por pessoas, muitas vezes, contratadas ou escolhidas para fazer o tipo de serviço nocivo.

Acerca das relações entre os chefes imediatos que provocaram atos de Assédio, a Professora P1 relatou sua percepção sobre o que viu ao longo dos anos e o que experimentou nos espaços da escola.

Eu acredito muito que isso se acentuou com a gestão passada! Existia...Sempre existiu! Faz muito tempo que isso existe! Mas a partir do momento que (gestão cortou, extinguiu com as eleições para diretores e começou a indicar e depois reduziram o número de Diretores, ah, isso daí prejudicou demais! Porque ficou uma politicagem muito grande dentro da escola! E eu já trabalhei em escola da prefeitura como prestadora e como efetiva, e eu ainda trabalho... Então eu já peguei uma parte de vários governos. Então dá pra gente comparar um pouco... eu acho que se acentuou demais com essa questão de extinguir essas eleições sabe, piorou demais porque os diretores eles passaram a se comportar de uma maneira muito autoritária, muito partidária eu senti isso na pele, antes eles ainda tinham receio... Apesar que quando uma pessoa é autoritária ela é mesmo! Independente do governo! Mas se o governo apoia esse determinado tipo de posicionamento, com certeza piora! (P1 2021 Grifos Nossos)

O relato se adequa aos contextos organizacionais que permitem as práticas, mesmo não sendo um valor defendido pela Prefeitura Municipal. A depender dos princípios de vida de alguns profissionais, essa pode ser a realidade vivenciada em espaços escolares. Muitas vezes, as instâncias competentes, por confiarem na rigorosidade da lei, acreditam que ela é o norte das ações do cotidiano, por parte daqueles que lideram pessoas na Educação. A existência dessas práticas demonstra necessidade de maior aproximação, da Secretaria da Educação e setores responsáveis, com aqueles que são responsáveis pela instituição e pelas vidas dos profissionais que ali estão.

A gestão democrática é um dos grandes elementos para práticas escolares cidadãs. Desta forma, o relato expresso pela professora pode ser observado sob a ótica da Gestão democrática.

A Lei de Diretrizes e Bases estabelece, em seu terceiro Artigo, alguns princípios da Educação Brasileira. De acordo com o proclamado na Lei, as experiências relatadas acerca da postura das gestões demonstradas vão de encontro com os seguintes princípios:

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

A Gestão Democrática não pode ser compreendida pelos chefes imediatos apenas como uma expressão de decisões de um coletivo. Ela também precisa ser motivadora e defensora da cidadania no cotidiano de todos. A rotina pode gerar a mecanização das práticas, todavia, a sensibilidade ao outro tem o poder de transformar o dia a dia nas escolas.

Sobre as práticas de gestões escolares autoritárias, a professora P8 apresenta uma atitude corriqueira, apresentada por algumas outras professoras que também relatam um “tipo de posse” da escola, como uma extensão da sua casa.

O meu período foi mais difícil do que o seu...Porque? Porque, quando você entrou (na PMJP) a gente já tinha apanhado suficiente por vocês! Porque quando a gente entra, a gente entra depois de muitos anos sem concurso na prefeitura, onde de repente, ninguém trabalhava em uma escola... *Todo mundo tinha “a minha escola”, né? A minha Escola, é meu “fundo de quintal”, a minha casa...Se é minha, é meu fundo! É um puxadinho da minha casa! Então nesse lugar eu posso fazer o que eu bem quiser! Então dentro da estrutura do “minha escola” é...* O número de prestadores de serviço era enorme, né? Eu me lembro de vários diretores na época de dizerem: “Não quero efetivo na minha escola! Por que efetivo é cheio de vontade de gosto! O prestador faz o que a gente quer!” Não é? Então sempre foi esse discurso de... (P8 2021 Grifos nossos)

O ambiente escolar ainda é visto como espaço privado de gerenciamento, e comparado ao espaço da casa. E alguns profissionais pertencentes a hierarquias maiores, independente do gênero, tramitam pelo caminho de tornar o espaço público em espaço privado. Observamos que os pronomes possessivos expressam bem a delimitação do espaço de apropriação como “domínio privado”. E, a partir da delimitação pessoal representada pelos pronomes *meu, minha*, estabelece-se como tipo de uma fronteira, expressa em narrativas e que passa a requerer cobranças comportamentais, em um espaço que foi usurpado em sua liberdade e diversidade.

O gestores mais antigos eles tem uma prática mais dura em relação, a como... Por que encaram o espaço escolar, eu costumo dizer isso , como quintal de sua casa, onde eles podem fazer e acontecer, onde eles podem simplesmente determinar o que tem que ser feito e o que não tem que ser feito e tem que ser daquele jeito! E todo aquele que for contra ou questionar essas ações é uma ameaça pra escola e é uma ameaça para essa gestão autoritária e está suscetível a sofrer um assédio! (P17, 2021)

A Docente P11 relatou-nos sobre a sua expulsão, como se tivesse sendo retirada de um espaço privado:

E quando a vice diretora chegou ela estava completamente alterada e ela disse : “*Na minha escola você não fica!*” *Eu estou retirando da escola. Saia da escola agora!* (...) Aí eu olhei pra ela e disse: tudo bem! Eu vou ligar pro meu noivo e ele vem me buscar e ela fez questão de gritar e dizer que eu não tinha direito nem se quer esperar meu noivo chegar na frente da escola *que eu deveria ir pra um outro canto eu fosse embora. Vai embora! Vai embora ! Vai embora!* E aí eu liguei pra meu noivo e disse: vem me buscar! E eu vou direto pra secretaria que eu fui expulso da escola! (P11, 2021).

Faz-se necessário destacar, nesta seção da pesquisa, a apropriação de espaços públicos por agentes da prefeitura municipal e que se utilizam deles para demonstrar poder, em tempos em que se debate de forma ostensiva a Gestão Democrática. Além disso, percebemos que há um perigo que se instaura nas gestões definidas pela “indicação política”, pois estas demonstram uma plena liberdade de agir sem medo das punições.

Não existe uma única forma para a retaliação do Assédio Moral. De acordo com Hirigoyen (2002), eles podem acontecer nas seguintes maneiras: além do *Assédio vertical descendente, que é promovido pela Hierarquia, há o Assédio Horizontal, promovido por colegas* e que ocorre quando geralmente dois empregados lutam pelo mesmo cargo ou promoção. Há também o *Assédio Misto*, que acontece quando o agredido é o *bode expiatório* por causa de colega ou de superior hierárquico, e essa sua condição é exposta a todo grupo, e, por isso, é responsabilizado por tudo que acontece de errado. Por fim, o *Assédio Ascendente* é o Assédio Moral promovido contra o superior, por vários subordinados.

Para Batalha (2009), a fim de compreendermos as ações cometidas pelos indivíduos que estão em posições hierárquicas superiores, no caso da pesquisa (as diretoras e diretores), é importante compreendermos sobre os poderes da administração: o poder da *Hierarquia*; o *Discrecionário*; o *Disciplinar* e o *Uso de poder*. Segundo a autora, a Hierarquia é um meio de *ordenamento e aperfeiçoamento do serviço laboral* e atua como meio de instaurar a *responsabilização dos agentes que atuam na administração*, para que eles ajam de forma *obrigatória ao dever da obediência*.

Nesse sentido, compreendemos a importância do trabalho das Gestoras e Gestores educacionais, haja vista que o setor educacional, na esfera do setor público, requer o

atendimento de tarefas do cotidiano escolar, muitas demandas burocráticas, controle de pessoal, que precisam ser deliberadas por esses representantes, que, no caso da Secretaria de Educação de João Pessoa, acontecem por Meio do Diretor Administrativo e Pedagógico. “Ainda conforme Batalha (2009, p. 29), “A Hierarquia se impõe ao subalterno para estrita obediência *das ordens e instruções legais superiores e se define a responsabilidade de cada um.*”

O Poder Disciplinar pode ser um dos elementos motivadores ao assédio moral, estando, segundo Batalha (2009), ligado ao poder hierárquico, todavia, *não expressam o mesmo sentido*. O poder disciplinar é correlato com o poder hierárquico, mas com ele não se confunde. Para o superior hierárquico, o poder disciplinar tem natureza do poder-dever, haja vista que a *tolerância sobre a punição é vista como ato criminoso contra a administração pública*.

No uso do poder hierárquico, a Administração Pública distribui e escalona as suas funções executivas; no uso do poder *disciplinar*, *ela controla o desempenho destas funções e a conduta interna de seus servidores, responsabilizando-os pelas faltas cometidas*” (BATALHA, 2009, p. 30).

É nesse sentido que reafirmamos que as narrativas expressas não apresentam a tentativa de negar a natureza legal e administrativa e a importância da função necessária dos diretores e diretoras escolares. Além de não ser uma ação de *generalização* sobre as condutas dos profissionais que estão hoje na chefia de escolas, e que realizam um trabalho ético digno e condizente com os princípios do serviço público e educacional.

Destacamos também que acreditamos que as experiências e escolhas negativas, que porventura algum chefe imediato tenha praticado, motivado pela ignorância ao tema ou por motivos pessoais, que ensejaram em ações incoerentes, podem sim, serem ressignificadas e, portanto, suas ações podem sofrer mudanças e assim, passaram a agir de modo diferente. Sabemos que muitos não conseguem externalizar o pedido de desculpa ou perdão. Fato que não aconteceu para a maioria das Professoras que foram agredidas. Porém há dois relatos que demonstram que a mudança de postura pode acontecer sem o pedido de “desculpa” mas este pode vir de forma falseada, ou seja pedido de perdão pode ser motivado por questões de remorsos ou medo por maiores consequências, mesmo que diante da permanência de ações que promovam atos de assédio, que passam a ser realizados de forma cada vez mais sutil, velada e “sub-retptícia”.

A professora P3 relata a mudança de postura, sem o pedido de desculpa por parte de sua ex-diretora.

Ela não chegou a pedir desculpa, mas pode ter sido indireta! Nem todo mundo consegue olhar no olho e pedir desculpa! *Mas o fato de a gente ter uma relação amistosa e mudar as nossas posturas de trabalho... Porque a gente trabalhava sempre na defensiva! Sabe aquele galo que passava um pelo outro ocupando espaço!?* (P3,2021)

A professora P12 relata o pedido de desculpa por parte do diretor, todavia não conseguiu ver coerência mediante a continuidade de suas condutas.

O diretor chegou a pedir desculpa... Uma vez ele falou assim: “Eu estou pedindo desculpas, mas eu não sei nem porque eu estou pedindo desculpas!” Então, eu não sei se isso vale como um pedido de desculpa, porque não era um reconhecimento de culpa. Ele também sempre falava: “Quando o aluno fizer algo, assim, você chega... Mesmo estando certa, você chega e pede desculpas a ele...” Então, isso me deixou, também, pensando sobre o pedido desculpas dele, se era realmente um pedido de desculpa... Eu falaria assim, foi um pedido de desculpa da boca pra fora. Sem nenhum tipo de reconhecimento de culpa (P12, 2021).

Outro elemento importante a destacar é que a cultura organizacional, ou seja, os princípios de condutas e comportamentos coletivos e ações laborais podem ser ressignificados com a saída do ofensor ou tratamento legal e administrativo aos indivíduos que praticam a agressão advindas dos atos de Assédio Moral. Dessa forma, concebe-se a possibilidade de uma inicial forma de recuperação do meio ambiente de trabalho, antes adoecido.

Ainda segundo Batalha (2009, p. 35), o *Poder Discricionário* não deve ser confundido com a arbitrariedade. A *discricionariedade* refere-se à independência administrativa concedida pela lei. O que se configura como arbitrário são as ações divergentes ou que excedem a Lei. “Ato discricionário, quando autorizado pelo direito, é legal e válido; ato arbitrário é sempre ilegítimo e inválido.”

Na observação de nossas entrevistas, percebemos que existem situações em que atitudes extrapoladas de um atos discricionário cometido pelos chefes imediatos podem acarretar atos arbitrários. E é nesse perfil de atuação que compreendemos que o Assédio Moral, *adaptável* como é, entra em cena. Ou seja, a forma da cobrança do trabalho faz parte do trabalho dos chefes imediatos, todavia, a *condução da cobrança deste trabalho* é que pode acarretar a promoção do ato de Assédio Moral.

Vejamos, a exemplo a situação em que se delineou o ato de assédio contra a Docente P11, realizado por suas antigas diretoras, que passaram a cobrar a troca de turma, dentro do semestre para a Profissional, que já tinha todo o planejamento semestral das turmas em que estava trabalhando. Todavia, diante de seu questionamento, frente ao trabalho que estava desenvolvendo e a preterição seu posicionamento, as Diretoras passaram a agir de forma agressiva com a Professora.

Aí ela disse no meio de todos da sala dos professores no primeiro horário. Então professora, fulana vai pras turmas do sexto e sétimo e você vai pra fila do oitavo e do nono. E eu disse: não! Eu vou pra fila das minhas turmas! E ela insistiu: “Não mais isso ficou combinado com a senhora! E eu disse: não tem nada combinado e aí os colegas começaram começar a sair da sala, pois foi bem no início do expediente e aí ela disse eu vou chamar a vice-diretora pra falar com a senhora. E quando a vice-diretora chegou ela estava completamente alterada *e ela disse que na minha escola você não fica!* Eu estou retirando da escola. Saia da escola agora! (P11, 2021).

Este exemplo demonstra a sutileza da passagem de um ato discricionário para um ato arbitrário, sob o qual a escola passou a ser vista como ambiente de posse e da vontade imperativa daquelas que a regiam e através das humilhações promovidas, tornando nulo o direito que porventura viessem a proferir possuir.

É nisso que se justifica o que nos alude Batalha (2009): há uma competência legal sobre os atos discricionários, todavia, deve obedecer ao texto legal para que possam ser cumpridos, além de que precisa atender ao objetivo legal administrativo, que se reflete no interesse público. “O ato discricionário praticado por autoridade incompetente, ou realizado por forma diversa da prescrita em lei ou informado de finalidade estranha ao interesse público, é ilegítimo e nulo. Em tal circunstância, deixaria de ser ato discricionário para ser ato arbitrário e ilegal, portanto” (BATALHA, 2009, p. 36).

Para Batalha (2009), o *Uso de poder* é uma liberdade, prerrogativa da autoridade mas ele só pode ser utilizado sem o *abuso*.

A utilização desproporcional do poder, o emprego arbitrário da força, a violência contra o administrado constituem formas abusivas do uso do poder estatal, não toleradas pelo Direito e nulificadoras dos atos que as encerram. O uso do poder é lícito; o abuso é sempre ilícito. Daí porque, todo ato abusivo é nulo, por excesso ou desvio de poder (BATALHA, 2009, p. 39)

Há um perigo nas ações de *omissão* que porventura sejam praticadas pelos gestores de maior posição hierárquica ou pelos gestores que estão ligados ao meio ambiente de trabalho, por exemplo, os diretores ou diretoras, vice-diretores ou vice-diretoras. Segundo Batalha (2009, p. 42), o Silêncio não pertence ao rol dos atos administrativos e apresenta-se como *omissão administrativa* na medida em que comete a permissão da ofensa ao direito coletivo e individual dos servidores ou dos gestores. A *omissão* pode ocasionar as ações de correções judiciais e a obrigação de reparação sobre as consequências de sua indiferença sobre os atos. “A inércia da administração, retardando ato ou fato que deva praticar, é abuso de poder, que enseja correção judicial e indenização ao prejudicado.”

Foi notado, pelas narrativas, que os efeitos dos assédios foram vivenciados em níveis diferentes, entre as Professoras entrevistadas. Sobre isso, Hirigoyen (2002) aborda que os efeitos do Assédio Moral sobre os agredidos resumem-se pela sua *identidade*, a *relação*

existente entre as partes envolvidas e o *número de pessoas* que estão compreendidos dentro desse assédio. A gravidade de um Assédio Moral está também na sua realização por um *superior hierárquico* e se torna mais grave em relação de um colega, haja vista que a vítima percebe que existe a chantagem na ação e menos formas de atuação para o caso.

Nos casos relatados, os assédios foram promovidos em maior quantidade na Categoria Assédio Moral descendente pelo Gênero feminino *Diretora* e obteve 55% dos atos realizados. O que nos remete ao debate proposto por Freire (2015) sobre a apropriação da opressão pelos oprimidos. Seguidos de atos de Assédio realizados por *Diretor e Diretora*, que foram de 15%; apenas por *Diretor*, 15%; *Diretora e Pares*, 10%, e, por fim, *Diretor e Pares*, com 5% dos atos de assédio realizados.

Segundo Freitas (2007), o assédio ocorre em *espaços organizacionais*, ou seja, eles são o palco para a realização dos assédios que acontecem por meio de “contabilizações complexas”, recorrentes por meio da *liberdade conduzida pelas organizações*, assim como dentro de *condições* organizacionais e entre aqueles que ela define como “atores organizacionais”. Portanto, nos destaca a autora que não é uma questão meramente *individual*, mas também, *organizacional*.

Fatores situacionais e individuais provocam o surgimento dos assédios morais, também nos informa Oliveira (2015, p. 30), para o qual o Assédio Moral é “um fenômeno de múltiplas causas”. Segundo o autor, existe uma influência mútua entre *o indivíduo e a organização*. E, dessa forma, o indivíduo, por meio da cultura organizacional, pode gerar tendências agressivas em um indivíduo, e estes, num caminho agressivo, podem dominar e influir na organização, a depender do valor social que a referencia.

Para Freitas (2007, p. 3), é necessário compreender e entender que o Assédio Moral é fruto de uma questão organizacional e acarreta, portanto, a defesa e a percepção do que é permitido quanto à falta de zelo e cuidado em algumas estruturas no que se refere a aspectos que causam a presença do Assédio Moral. “Porém, pressupomos que ele ocorre não porque os dirigentes queiram que ocorra, mas porque eles não dizem que não querem que ele ocorra.”

A realidade das organizações precisa ter regras e normas estabelecidas, haja vista que a ausência delas propõe fronteiras subjetivas em que se pode agir, conforme o objetivo a ser alcançado. As organizações têm por natureza controlar grupos e pessoas, todavia, nas organizações, o assédio acontece devido ao solo fértil onde não há resistências organizacionais nas normas e na filosofia defendida, na autoridade existente, isto é, não encontra impedimento nem punição para que tais atos aconteçam. “A supervalorização de

hierarquias, em que os chefes são seres intocáveis e inquestionáveis, torna o comportamento decente e democrático uma falha ou uma debilidade em face da tirania dos intocáveis.” (FREITAS, 2007, p. 4).

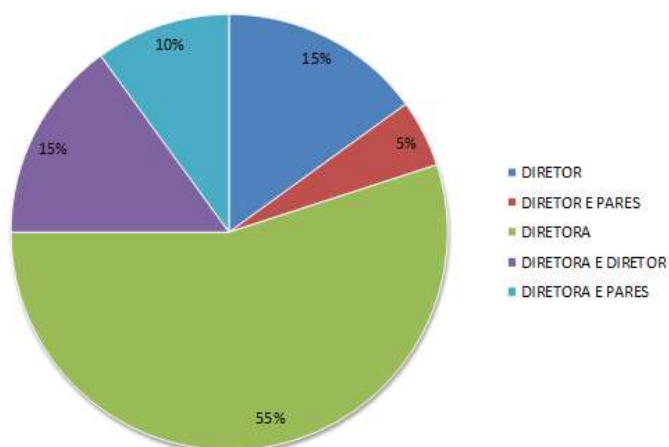
As relações baseadas na indiferença às subjetividades e ao emocional do outro têm *consistência*, assim dito por Heloani (2010), o qual aponta que não ocorre o *investimento e convivência* em relação aos colegas de trabalho, porém há uma atuação quase “*narcísica*”. No máximo, o investido no colega é uma “*estratégia de sobrevivência*”, pois continuam no emprego as pessoas “*pelegas*”, que não conseguem exigir os direitos.

Segundo Odália (2017), a sociedade é estruturada para que ocorra a competição, o sucesso pessoal individualizado, de modo que o seu semelhante passa a ser seu concorrente, uma presa a ser devorada. Dessa forma, a violência é institucionalizada quando se confirma de forma implícita ou explicitamente de que a relação de força *é natural*, ou seja, como se fosse imposta.

É importante que as escolas, em sua forma organizacional, destaquem o fator humano como ponto elementar de partida e de chegada na construção de seu ambiente educativo. Nesse sentido, compreendemos que as gestões que praticam os atos de assédio caminham em direção contrária ao preconizado pelo que rege a Educação e por tudo que foi conquistado até então pelos direitos humanos. Vejamos o gráfico demonstrativo sobre a porcentagem dos profissionais que praticaram os atos de Assédio Moral.

Gráfico 8 – Profissionais da PMJP que realizaram atos de assédio contra os docentes

**PROFISSIONAIS DA PREFEITURA MUNICIPAL
DE JOÃO PESSOA QUE REALIZARAM OS ATOS
DE ASSÉDIO CONTRA AS DOCENTES.**



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Sobre a impressão das Professoras acerca dos atos de Assédio realizados pelo Gênero feminino, percebemos que a visão perpassa os seguintes pontos: manutenção de poder e controle/Patriarcado/Apropriação de condutas opressoras e machistas/necessidade de superioridade; falta de reconhecimento sobre a luta histórica travada pelas mulheres para o acesso à Educação. A falta de ética/mau-caratismo; o desconhecimento sobre as práticas de Assédio Moral. Vejamos abaixo a descrição das professoras.

Tabela 11 – Opinião das Docentes sobre assédio causado por mulheres

Opinião das Docentes sobre assédio causado por mulheres
<i>Mulher eu acredito que isso tem que ter haver com o poder! No caso especificamente dela ela é uma pessoa de um gênio muito forte! É uma característica dela, mas porém ela tinha essa questão de poder, tanto que você pode ver... mesmo que eu estivesse de férias, os outros gestores tinham que passar informações pra ela que ela decidisse! Então você via que o assédio acontecia no caso dela, acontecia mais por uma questão de poder ... Ela tinha que ta com poder da decisão, sobre o que acontecia dentro da escola com ela e tinha que passar por ela! E não podia passar por ninguém... E olha que um dos gestores era homem! Mas mesmo assim ele tinha que baixar a cabeça pra ela... P4</i>
<i>Eu vejo com tristeza, sabe, porque assim... O fato de ter mais mulher na pedagogia enquanto professora é uma questão histórica! (..).Eu acredito que estudaram história da educação e sabem, né, da nossa situação do que a gente passa do que as mulheres que nos antecederam passou! Então nós deveríamos ser mais unidas! Nós deveríamos é... nos respeitar enquanto profissional, enquanto mulher, enquanto pessoa, eu vejo com tristeza! Eu lamento de verdade sabe? P5</i>
<i>,de certa forma, eu entendo pelo Patriarcado... Por você achar que você tem que sempre estar a frente...Que você tem que ter mão de ferro para manter e que você entende que a administração da Secretaria da Educação cobra demais então assim: “Não deixem eles se soltarem muito! São concursados ele estão se achando! Vá colocando sua rédia e tal... ! P7</i>
<i>E aí o que é que eu vejo? O que eu vejo é que talvez aí, eu tento fazer uma leitura! A minha leitura é a seguinte: Talvez por a gente ainda vive no lugar tão machista, no universo tão machista essas mulheres que conseguem acender para cargos de poder, elas perdem a sensibilidade feminina e assumem uma postura machista, no seu tratamento com o seus subordinados, né?! Às vezes eu penso que é dessa maneira! Sabe aquela história do Paulo Freire? Que oprimido se torna o opressor ... as vezes eu tento imaginar que seja isso que acontece, né? Eu acho que muitas vezes as mulheres elas promovem assédio contra mulheres, e professor promove assedio contra professor por causa disso... quando galga aquele status de gestor meio que tenta seguir o curso do rio que já acontece nesses cargos em vez de buscar uma inovação! P10</i>
<i>Eram três mulheres. Ela usam um silêncio como também a favor delas para atacar os bastidores para agir nos bastidores elas usaram de estratégia. Certou que fala estratégia é</i>

<i>o apelo do forte e a tática é o escudo fraco...</i>
<i>Eu percebo que tem uma necessidade de superioridade, uma necessidade de competição, uma necessidade de se revelar mais sabia, mais inteligente e o modo que se faz isso é diminuindo outro, humilhando outro, observando as falhas do outro, observando a conduta do outro, entendeu?! P14</i>
<i>Mau caratismo não tem gênero! Para começar, a partir daí é triste assim, né? Porque a gente vê a mulher com alguém que acolhe né? E olhe... E quando ao Assédio Moral chega com um tom de acolhimento? Que é típico! Por isso mais cruel! Entendeu? Você acha ali, que aquela mulher, ela está até acolhendo, te protegendo e na verdade, ela está te assediando moralmente como no caso da diretora que veio questionar a minhas roupas, né? Assim... Ela chegou com tom maternal dizendo: “Minha filha, eu sou mais velha do que você... Estou na Educação há mais tempo... Daqui a pouco, você estava sendo assediada moralmente, humilhada, inclusive! E você ainda sair rindo e dizia: P16</i>
<i>eu penso que a pessoa que está ali praticando eu penso que ela não sabe que está fazendo! É como se não reconhecesse! Mas tem um discurso muito bonito! Sobre tudo isso, né? O discurso é muito bonito! Nos planejamentos eu já vi você emocionar, chorar! Então, assim... Parece uma pessoa doente né? E aí você vem aqui mesmo aqueles que estão ali trabalhando juntos, que fazem parte da gestão. Também via todo aquele comportamento mas não existe o combate, né? De chegar e dizer em você está indo longe mais! P19</i>
<i>eu acho que existe um conflito... Uma falta de ética sabe? E uma falta de realmente de em comparação né dessa relação da teoria e prática da compreensão de teoria e prática que elas precisam andar juntas! E... É... A escola é um lugar que reproduz muitas violências né? P20</i>

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Ao compreendermos a construção histórica do Brasil e Nordeste, debatida em capítulos anteriores, podemos perceber que tais práticas são, na verdade, a continuidade da dominação patriarcal ainda presente em nossa sociedade e que se manteve vivo entre as mulheres e sendo praticadas por elas, haja vista as transformações ao longo dos anos do poder patriarcal, o qual vem se adaptando e mudando sua configuração, apesar de manutenção de seu maior elemento definidor: a dominação e o poder.

Outro elemento importante descrito foi a *falta de reconhecimento sobre a luta histórica travada pelas mulheres para o acesso à Educação*. Desta forma, percebemos que a falta de formação histórica e política sobre a Docência também pode gerar bastante ônus ao ambiente escolar e à proteção ao direito das mulheres e sobre a valorização da profissão Docente. A falta de ética, pertencente a alguns profissionais, pode gerar atos considerados como mau-caratismo. Conforme Freire (2011), estar longe da ética é uma transgressão. A experiência educativa, continua o autor, tem caráter *formador*. Compreendemos, portanto, por meio de Paulo Freire, que estamos em processo contínuo de formação na nossa ação como

educadores, seja com os alunos ou também nas nossas práticas pedagógicas. Por isso, a falta de ética realizada pelo Gênero feminino em chefias imediatas, não é compatível com ações educativas democráticas e éticas.

E, por fim, o desconhecimento sobre as práticas de Assédio Moral, por parte de algumas profissionais em cargos de chefia imediata, reflete a necessidade urgente da elaboração de ações em que se propague o urgente conceito acerca do Assédio Moral e tudo que possa fazer parte de sua identificação. Entendemos também que é fruto da naturalização de ações de violência e que podem provocar danos insuperáveis para todos que participam da Educação. Aponta-nos, também, Batalha (2009) que a aparente “facilidade” de práticas de arbitrariedade pode estar ancorada no desconhecimento da prática do exercício, na confiança sobre quem indicou-o ao cargo, e, por isso, urgem sobre os outros profissionais, para maquiar sua falta de habilidade ao posto ou para “considerar-se intocável”, além da proteção legal.

6.3.5 AS REAÇÕES DAS PROFESSORAS FRENTE AO ASSÉDIO MORAL

Percebemos, no decorrer da entrevista diferentes posturas que as professoras tomaram para que pudessem escapar das ações do atos de Assédio Moral. As Docentes relataram ter passado por algumas mudanças no período após o Assédio Moral. Identificamos a superação, a mágoa e os aprendizados obtidos por cada uma.

Expressaram-nos as professoras que um dos primeiros fatores a se pensar foi a possibilidade de continuar ou não na escola. Desta forma, temos como resposta as seguintes reações: Mudou de escola – 10%; Continuou na escola – 45%; Denunciou a antiga gestão e mudou de escola – 10%; Denunciou a nova gestão e mudou de escola – 5%; Denunciou a antiga gestão e continuou na escola – 5 %; Acionou advogado(a), denunciou a nova gestão e continuou na escola – 5%; Acionou advogado(a), denunciou a antiga gestão e mudou de escola – 5%; Denunciou a antiga gestão, denunciou no MP e mudou de escola – 5%; Saiu da Prefeitura Municipal de João Pessoa, cancelou contrato, investiu em concurso – 5%; Abandonou concurso – 5%. A partir desses dados, observamos que perspectiva pessoal, RH, e a esfera Jurídica foram ponto de apoio para as Docentes.

Muitas professoras conseguiram ressignificar os fatos vivenciados e continuaram na escola. Podemos compreender a possibilidade de ação por meio de Silva; Budde (2015, p. 96), as quais abordam que é possível obter aprendizados por meio das experiências vividas pelo Assédio Moral, as quais, de imediato, são consideradas constrangedoras, degradantes e que ameaçam. Todavia, podem ser compreendidas como meios de crescimento pessoal e profissional. Porém, essas possibilidades estão ligadas a características e capacidades dos

indivíduos, sobre seus “seus processos cognitivos” (percepção, interpretação e assertividade nas respostas), condição afetiva (autoestima e inteligência emocional), além de características herdadas, ou seja, de natureza genética”. Mas as autoras também nos alude sobre os sentimentos ruins que podem ser gerados pelo Assédio Moral e que refletem na diminuição da autoestima, na sua condição moral, atuando para a instalação de distúrbios físicos e psíquicos. Para outras pessoas, as vivências do Assédio Moral puderam ter uma oportunidade de aprendizagem de crescimento profissional e pessoal.

As ações que resultaram na permanência da escola também refletem atitude cautelosa para que não encontrassem com situações piores em novos espaços.

Uma recém-concursada, ao passar pelos atos de Assédio Moral, considerou-os elementos suficientes para a escolha de outros concursos e do curso de mestrado. A segunda Professora teve, por meio da experiência, um motivo a mais para partir para o desligamento do contrato com a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Houve professoras que mudaram de escola, em busca de recomeçar a carreira em novos ares, distante do ambiente nocivo à sua saúde mental. Além disso, foi também motivada pela busca de fazer parte de uma gestão que valorize a profissional Docente dela.

Seja por decisão pessoal, ou por oferta da Secretaria, situação presente em nosso relatos, segundo Hirigoyen (2020), a vítima tende a se sentir enganada, por não se sentir protegida, para qual é ofertada a retirada do local de trabalho.

Para Oliveira (2015), o profissional assediado passa a vivenciar o conflito do rompimento e da descontinuidade com o ambiente em que trabalha, motivado por questões de valorização da profissão ou questões financeiras. No caso das Professoras entrevistadas, o que podemos perceber em suas narrativas é que a desconfiança sobre a segurança de sua saúde mental é um dos motivos de sua permanência na escola. Ou, então, a expectativa de ver as transformações no ambiente, que são esperadas motivadas por fé no progresso na pessoa humana ou no sistema.

Sobre a possibilidade de comprovação da denúncia aos órgãos e setores responsáveis, Batalha (2009, p. 16) nos informa que, para a identificação do ato de Assédio Moral, é necessário que ele seja documentado, sendo, dessa forma, imprescindível que o funcionário una as documentações que retratem o que sofreu. Elas são concretizadas “através de ações por infrações penais e administrativas, tais como o *abuso de poder* e as *vias de fato*, que podem ocorrer por meio de ameaças, difamação e lesão corporal. Outra forma de caracterizar o ato de Assédio Moral é por meio da denúncia por escrito para o órgão que reponde pelo setor onde

foi realizado. Sua importância se dá por impedir que este tipo de ato se propague. O agredido também tem a opção de, por meio das vias legais, requerer a devida indenização.

O apoio Jurídico (Advogados e Ministério Público), ao qual poucas Professoras recorreram, refletem a seriedade dos atos praticados em nível legal, não só em nível administrativo.

Gráfico 9 – Medidas tomadas pelas docentes após enfrentamento dos atos de assédio



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

6.3.6 O apoio recebido pelas professoras

Provavelmente, já ouvimos, muitas vezes, em ambiente escolar, a seguinte frase: “Juntos somos mais fortes”. Ela se tornou um mantra nas reuniões pedagógicas, momentos nos quais os profissionais se juntam para discutir acerca das organizações de demandas escolares. É bem verdade que as relações são regidas por várias questões, como afinidades

políticas, religiosas, teórico-pedagógicas, etc. Todavia, no combate às injustiças, são poucos que vestem a camisa do injustiçado. Por preguiça, medo ou por preferirem não vivenciar o clima hostil, fogem dos enfrentamentos e apoio, e, a partir daí, a pessoa injustiçada passa a ser culpabilizada duplamente por algo que não foi criado por ela.

Por meio da Pergunta “Percebeu, ao se tornar público o assédio, algum apoio?”, as Professoras nos relataram a obtenção de ajuda pela: Nova gestão (iniciada em 2020) – (5%); Antiga gestão municipal (findada em 2019) – 15%; Antiga gestão e advogado – 5%; Antiga gestão e colegas – 5%; Colega de trabalho – 50%; Colega de trabalho e alunos – 5%; Colegas de trabalho e advogado – 5%; Nenhuma ajuda – 15%.

Por meio desses números, observamos que, em maior quantidade, esteve presente o apoio de colegas de trabalho, evidenciado a solidariedade de Classe sobre as violências sofridas.

Concordamos com Dejours (2004, p. 31), que aborda que o trabalho não é apenas uma ação, uma prática laboral, ele é um meio onde se produzem relações sociais. Ele se desenrola em um campo demarcado por relações de dominação, de poder e de desigualdade. Dessa forma, para o autor, trabalhar é construir subjetividades em um contexto de hierarquias, em que é coercitivo e ordenado. Porém, é transcorrido pela dominação e luta. Ou seja, para o autor, o trabalho não é só a real tarefa, “isto é, aquilo que, pela experiência do corpo a corpo com a matéria e com os objetos técnicos, se dá a conhecer ao sujeito pela sua resistência a ser dominado”. Segundo o autor, trabalhar é experimentar a força do mundo social, com suas relações sociais, na promoção da subjetividade e inteligência. Portanto, o real do trabalho é o real do mundo objetivo e do mundo social.

Ainda continua o autor a dizer que as colaborações realizadas no coletivo são realizadas por acordos e tem dois objetivos: o primeiro é a “eficácia e de qualidade do trabalho”, e o outro é o ‘objetivo social’ (DEJOURS, 2004, p. 34). Ou seja, a cooperação requer um compromisso social e técnico, haja vista que o trabalhar não pode ser reduzido à produção, mas significa também viver junto, algo que não é tão óbvio, haja vista que se requer a mobilização da vontade de todos os profissionais, com o objetivo de inibir práticas violentas ou conflitos. Tal atividade é complexa e definida como “atividade deôntica”. É graças a esta última que a organização real do trabalho evolui e se adapta, em função da composição do coletivo e da transformação material do processo de trabalho” (DEJOURS, 2004, p. 32).

Houve, nos relatos, uma baixa porcentagem sobre a omissão, todavia, mesmo em menor número, observamos que as consequências de sua atuação podem trazer graves transtornos a quem vivencia as ações de assédio.

Da mesma forma que aqueles que praticam o ato de Assédio Moral, as pessoas que escolhem pela omissão se enquadram na responsabilidade pelos atos “ignorados”. Conforme Hirigoyen (2002), a omissão é responsável pelas violências de Assédio Moral. É necessário que o outro seja levado em conta, haja vista que, nas ações perversas, a violência se inicia pelo desprezo da existência do outro, que passa a ser ignorado.

Corroboramos Odália (2017), o qual aponta que, cada vez mais, os homens se tornam distantes e realizam relações indiretas. E, quanto mais alcançam mais idade, os homens se afastam mais, atingindo a fragmentação pessoal um nível maior. Portanto, os outros passam a não ser reconhecidos, e a sociedade é vista de forma parcial. As funções exercidas no mercado de trabalho passam a definir o ser dos indivíduos, as formas de compreensão do mundo e da sociedade. A sociedade passa a ser desintegrada, de mesma maneira como o homem, que nunca participa dela em sua totalidade. Como consequência, a fragmentação do homem é utilizada como instrumento de domínio e de violência, de forma que, nesse sentido, é imposta a ausência de sentimento de solidariedade.

Seguindo na linha de humanização das relações de trabalho, concordamos com Heolani (2004) na sua defesa por mudanças na filosofia da hipercompetição alimentada nos espaços de trabalho, pois é o processo de humanização do trabalho que fará com que as ações de Assédio Moral desapareçam do ambiente de trabalho. É necessário que o coletivo esteja organizado de forma a permitir “abertura dialógica”, o que traria como resultado a uma sociedade mais democrática e, por isso, impedindo a sua sujeição à violências. O autor também destaca a importância da solidariedade para com as vítimas, seja *por bondade e por inteligência*. Nesse sentido, observamos que a presença da lei nos ajuda a raciocinar sobre as omissões e a indiferença persistente nos ambientes de trabalho e tão condutora de novas formas de violência.

É necessário que o ambiente de trabalho não seja visto apenas como um ambiente de obrigações empregatícias, e sim como um meio de aprendizagens de atos solidários, já que ele tem suprema significação sobre a vida dos indivíduos.

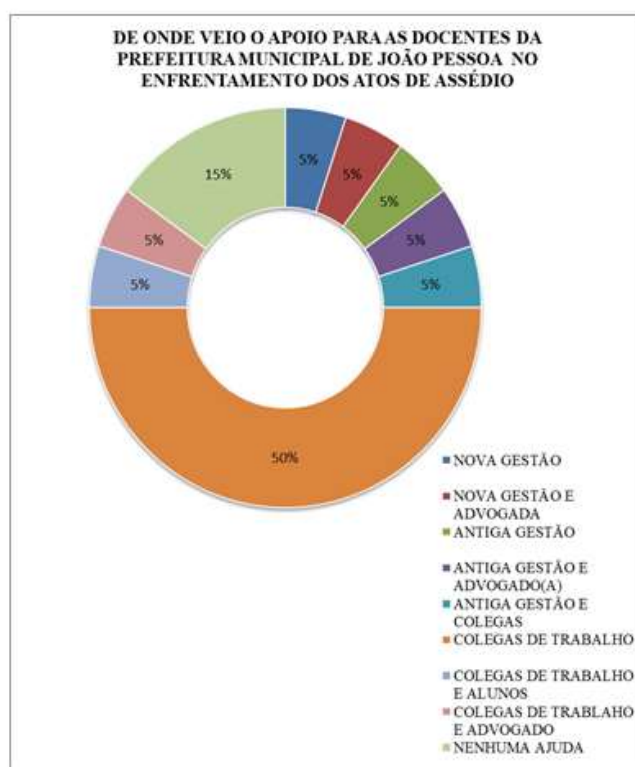
A docência vivencia o descrito. Ela pode ser uma prática individual (processo de pesquisa do professor para a obtenção de conhecimento), mas também se manifesta no coletivo, entre os pares e superiores. O dia a dia do professor envolve acordos. É uma

profissão que requer compreensão, empatia e companheirismo. Não se vive isolado na Educação, e, por isso, é necessário contar com o trabalho em equipe.

Acerca da omissão sobre as situações injustas e perversas, Freitas (2001) aborda que ocorrem devido à racionalização, sendo manifesta por meio de desconhecimento dos fatos ou então reduzindo a importância dos fatos, do que é percebido e visto e até responsabilizando os indivíduos assediados, pelo que cabe dentro das organizações, a exemplo das humilhações e desqualificações dos profissionais.

No tocante à ajuda das testemunhas, Soares (2010) aponta que, dentro de um grupo maior, haverá a tentativa de fugir ao testemunho para com as pessoas agredidas, pelo simples fato de se acreditar que há outras pessoas para testemunharem, sendo, portanto, o que autor denomina de “difusão da responsabilidade”. Outro elemento para o absenteísmo das testemunhas é o sentimento da invulnerabilidade, ou seja, algumas pessoas acham que nunca serão atingidas e, por isso, culpam as vítimas e reduzem o sentimento de culpa ao suporte não dado às vítimas. Contrariamente ao sentido exposto, a coesão entre o grupo pode ser o elemento que favoreça ao agredido apoio pelas testemunhas.

Gráfico 10 – Origem do apoio às docentes da PMJP no enfrentamento dos atos de assédio



Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

6.3.7 As consequências na saúde das professoras da PMJP após os atos de assédio

“A escola vai machucando o Docente!” (P17,2021). Essa frase foi dita com grande intensidade pela Professora P17. É possível lembrar como ela relatou o grande desgaste de vivenciar e de relatar as agruras de viver com um Professor que se transformou, enquanto “Diretor”. A história, já com seu fim decretado, com o afastamento do agressor, está ainda viva no emocional da professora, que disse:

Eu estou falando com você e quando eu lembro dessa situação me irrita! A memória afetiva de quando a gente lembra desse fato eu me irrita! (P17, 2021).

Não há emoção positiva nessas palavras. A Humanização ou o sofrimento são as duas estradas, que Baibich; Lisboa (2015) apontam como possibilidades do trabalho. O trabalho pode agir no espectro da forma humanizadora do homem, mas também pode causar adoecimento e sofrimento. Além de atingir a saúde do trabalhador, o Assédio Moral pode provocar prejuízos sobre a sociedade, na organização do trabalho.

Por meio desse relato e do de outras professoras, observamos também o poder que a memória tem de ressuscitar sensações e as emoções de situações que já foram resolvidas burocraticamente. Segundo Hirigoyen (2002), o Assédio Moral *sempre deixa feridas de longa duração*, o que causa nas pessoas as ações de medo ou desvio, ou seja, as vítimas não voltam ao local onde foram agredidas ou se esquivam de encontrar colegas, resultantes da fobia criada. Segundo a autora, o traumatismo cria uma distorção do tempo: “a memória fica centrada no acontecimento traumático como por hiperminêdia, e o presente se torna irreal, provocando *esquecimento das coisas cotidianas*” (HIRIGOYEN, 2002, p. 167).

Algumas Professoras, em sua minoria, expressaram-nos que “não tiveram a sua saúde afetada por ocasião dos atos de Assédio Moral.” Todavia, também segundo Hirigoyen (2002), o traumatismo, cujos sintomas não evoluíram, têm como justificativa que as situações foram “inimagináveis”. Ou seja, alguns profissionais, e, no caso desta pesquisa, algumas Professoras não acreditaram no que estavam passando, pois, para algumas Docentes, era inconcebível experimentar esse tipo de vivência em ambiente de trabalho educacional. Desta forma, não sentiram a consequência “resultante do que não viam”. Todavia, a maioria delas passou a ter consequências sobre a sua saúde mental e os distúrbios psicossomáticos.

Sobre o início da interferência na saúde, Freitas et. al (2020) informam que a fase inicial do Assédio Moral é composta de um mal-estar, situação na qual o indivíduo assediado passa a se inferiorizar, como se fosse um nada. O seu emocional passa a ser marcado pelos

pensamentos melancólicos, e, assim, a vida perde o sentido e passa a sentir culpa e vergonha acompanhada de uma análise negativa de si mesmo.

As terapias e a medicina tradicional foram procuradas pelas Professoras. De modo que, para preservar sua saúde, algumas delas falaram com a psicóloga para que pudessem ter a certeza de que a participação na entrevista não viesse a desconstruir todo o avanço obtido até então. Hirigoyen (2020, p. 14), na sua larga experiência em pesquisas acerca do Assédio Moral, afirma que os métodos clássicos de terapia não conseguem ser suficientes para tratar pacientes que foram agredidos por atos de Assédio Moral.

Como essas pressões continuam por longos períodos (meses ou até anos), a resistência do organismo esgota-se, e a vítima não consegue mais evitar a emergência de uma ansiedade crônica. Desordens funcionais e orgânicas podem sobrevir, em com seqüência das perturbações neuro-hormonais. Depois de uma longa série de insucessos, as vítimas se desencorajam e já antecipam cada novo fracasso. O que agrava nelas o estresse é a inutilidade das tentativas de defesa. Este estado de estresse crônico pode traduzir-se no surgimento de uma perturbação ansiosa generalizada, com um estado de apreensão e antecipação constantes, ruminações ansiosa de difícil controle e um estado de tensão e de hipervigilância permanentes (HIRIGOYEN, 2020, p.174).

Frente ao exposto por Marie France Hirigoyen (2020), identificamos que os recursos tradicionais da terapia e o uso de remédios para ansiedade e depressão foram os meios mais procurados para o enfrentamento das situações que mais se prolongaram ou que, em tempo menor, se demonstraram mais agressivas.

As gravidades das consequências sobre a saúde do agredido dependem do tempo, intensidade do Assédio Moral e a condição de vulnerabilidade da vítima, a qual é compreendida pela autora como a “fragilização da pessoa e ataques anteriores ou falta de apoio familiar e de amigos, ou uma baixa autoestima anterior à agressão” (HIRIGOYEN, 2020, p.121). Nesse sentido, indicaremos alguns dos problemas que podem acontecer diante do assédio.

Percebemos a força de desmotivação e de enfraquecimento sobre nossas Profissionais pesquisadas, e o reconhecimento da impotência diante da possibilidade de experimentar novas formas de assédio. A Docente P8, ao nos relatar sua experiência, expressou sua condição psicológica já muito debilitada face às antigas ocorrências e sobre o medo de novas circunstâncias de perseguição.

Porque realmente , agora,eu acho não teria mais nem capacidade de... De resistir!
(P8, 2021).

A capacidade de um indivíduo de resistir não é ilimitada, e a exposição de um indivíduo perante a situações de assédio pode acarretar aos profissionais, em casos de alto grau de exposição às agressões, o estresse pós-traumático. O Assédio constitui um traumatismo (HIRIGOYEN, 2020).

Para fins de informação sobre o estresse pós-traumático, Figueira; Mendlowicz (2003) nos expressam que, de forma tradicional, ele é visto como uma consequência ocasionada por fatores externos, assim como acidentes, violências, como as tentativas de homicídios, conflitos armados. As guerras, a exemplo, são motivadoras desse tipo de adoecimento psicológico, assim como o surgimento da *Síndrome do Coração irritável*, na Guerra Civil Americana, *O Choque da Granada*, na Primeira e na Segunda Guerras Mundiais; *A Síndrome de esforço e Neurose de Guerra*, na Guerra do Vietnam. Os autores descrevem que:

o evento traumático – a exposição a um evento que envolva a ocorrência ou a ameaça consistente de morte ou ferimentos graves para si ou para outros, associada a uma resposta intensa de medo, desamparo, ou horror; e a tríade psicopatológica – em resposta a este evento traumático, desenvolvem-se três dimensões de sintomas: o re-experimentar do evento traumático, a evitação de estímulos a ele associados e a presença persistente de sintomas de hiperestimulação autonômica (FIGUEIRA; MENDLOWICZ, 2003, p.13).

Todavia, o vitimólogo francês, General Croq, defende que os difamados, perseguidos e ameaçados são vítimas psíquicas, pois, como as vítimas de guerra, foram postas *em um estado de sítio pelo qual passaram a se manter na defensiva*. Nas memórias, estão as humilhações e a agressões e, por meio das imagens e símbolos, emoções e pensamentos que surgem durante o sono ou não, aparecem em insônias e pesadelos. Há uma carência de se falar sobre os acontecimentos, todavia, o medo provoca as suas respectivas reações psicossomáticas. Elas apresentam disfunções de memória e de concentração, perdem o apetite, passam a ter bulimia e, assim, aumentam o consumo de álcool e fumo (HIRIGOYEN, 2002, p.183).

Importa-nos destacar e detalhar o que os autores demonstram, pois é necessário que haja cautela e precisão nas identificações de Assédio Moral no setor educacional, haja vista o grande grau de estresse anual e rotineiro que as professoras enfrentam em seu dia a dia.

“O cansaço mental é pior que o corporal”, é uma das expressões que os indivíduos que trabalham constantemente com a produção de conhecimento verbalizam. Ser Docente acarreta às profissionais essa ação contínua e cíclica, em que o pesquisar, aprender e ensinar fazem parte do cotidiano que as cercam. Desta forma, concebe-se pela natureza do trabalho Docente, unido às situações de Assédio, o grande entrave e perigo à saúde emocional das

professoras entrevistadas. O corpo “fala”, “grita” e “pede socorro”, ao passarem a ter o emocional atingido por diversas setas emocionais, das mais variadas direções.

Corroboramos Ávila (2012) ao defender a ideia de que o corpo é mais que o organismo biológico. Ou seja, a alma e o corpo são *interligados*. O corpo e o Eu estão em contínua comunicação com o mundo e entre si. Para o autor, a doença que se apresenta no corpo atinge um maior grau de complexidade acerca do diagnóstico ou da história natural da Doença, ou seja, há uma grande presença das significações em sua vida, que faz com que o indivíduo sofra a doença. O corpo é a fusão do corpo “instrumento de ação e locomoção no mundo”, que une com o “Eu que o vive” (ÁVILA, 2012 p. 66).

Dessa forma, podemos compreender que a saúde mental adoecida é fruto do encontro do corpo e do eu com um ambiente perverso e nocivo, que pode interferir negativamente, em pouco tempo, na vida do indivíduo que se expõe ao contexto assediador.

Seundo Hirigoyen (2002, p. 160), nos momentos iniciais do Assédio Moral, existe a possibilidade de uma resposta positiva e de possibilidade de solução.

Os sintomas iniciais são parecidos com o do estresse, definidos pelos médicos como Perturbações Funcionais, que são o “cansaço, nervosismo, distúrbios do sono, enxaquecas, distúrbios digestivos, dores na coluna...”. Estes sintomas são a “autodefesa do organismo” a uma hiperestimulação e a tentativa de a pessoa adaptar-se para enfrentar a situação” (HIRIGOYEN, 2002, p. 160). Todavia, ao estresse iniciado por causa dos atos de Assédio Moral, agrega-se a sensação de impotência, da humilhação e da concepção de que “isto não é normal”. Portanto, de acordo com a autora, existe uma possibilidade de rápida recuperação quando a vítima é *distanciada* de seu agente provocador, ou se pedirem desculpas e, a partir daí, encontrar a harmonia, e a percepção de baixas consequências aos posteriores dias.

Encontramos a doença nos relatos das Professoras, de forma que ou adquiriram a depressão no processo do assédio, ou foi retomada após as circunstâncias vivenciadas.

Segundo Del Porto (1999), a depressão pode ser vista enquanto *sintoma, síndrome ou doença*. Na qualidade de *Sintoma*, a depressão pode aparecer como demência, esquizofrenia, alcoolismo, transtorno de estresse pós-traumático. Ela também pode se apresentar como consequências de estresse e de fatores econômicos e das circunstâncias sociais. Como manifestação de uma *Síndrome*, a depressão exterioriza irritabilidade, desânimo, falta de apetite, sono, infelicidade, alterações psicomotoras e cognitivas. Sendo *doença*, a depressão:

Embora a característica mais típica dos estados depressivos seja a proeminência dos sentimentos de tristeza ou vazio, nem todos os pacientes relatam a sensação

subjettiva de tristeza. Muitos referem, sobretudo, a perda da capacidade de experimentar prazer nas atividades em geral e a redução do interesse pelo ambiente. Frequentemente associa-se à sensação de fadiga ou perda de energia, caracterizada pela queixa de cansaço exagerado. Alguns autores^{4,5} enfatizam a importância das alterações psicomotoras, em particular referindo-se à lentificação ou retardo psicomotor (ÁVILA, 1999 p.7).

Segundo Hirigoyen (2002), a depressão se solidifica quando o Assédio Moral se prolonga ao longo do tempo, e a pessoa apresenta, então, tristeza, culpa, apatia e passa a ser indiferente aos seus próprios valores. Os profissionais que passam a ter depressão tendem a disfarçar sua condição sintomática para quem está perto e passa a carregar a culpa por não conseguir atingir as altas expectativas. Nesse sentido, é muito necessário estar em alerta para os inúmeros fatos de Assédio Moral no trabalho, haja vista da possibilidade de ocorrer suicídios. Conforme a autora, “no estudo realizado na região de PACA (94) pela American Psychiatric Association, dos 517 casos de Assédio Moral, reconhecidos pelo médico do trabalho, 13 haviam tentado suicídio” (HIRIGOYEN, 2002, p. 160)

Heloani; Barreto (2015) expõem que os relatórios internacionais já apontavam que a Depressão, doença mais recorrente e os transtornos mentais seriam as principais causas de afastamento do trabalho. A explicação se dá pelo modelo organizacional do trabalho em nível “full-time”, mediante a intensificação e a competitividade acentuada nos espaços laborais.

Além da depressão, Hirigoyen (2002) aborda que, com a repetição de atos de assédio, os Distúrbios Psicossomáticos migram para o primeiro plano. Desta forma:

O corpo registra a agressão antes do cérebro, que se recusa a enxergar o que não entendeu. Mais tarde o corpo acusará o traumatismo, e os sintomas correm o risco de prosseguir sob a forma de estresse pós-traumático. O desenvolvimento dos distúrbios psicossomáticos é impressionante e grave, e de crescimento muito rápido. Acontece sob a forma de emagrecimentos intensos ou então rápidos aumentos de peso (quinze a vinte quilos em alguns meses), distúrbios digestivos (gastrites, colites, úlceras de estômago), distúrbios endocrinológicos (problemas de tireóide, menstruais), crises de hipertensão arterial incontroláveis, mesmo sob tratamento, indisposições, vertigens, doenças de pele etc. (HIRIGYEN, 2002, p.161).

Há dois relatos os quais julgamos necessários para esse debate, pois demonstram a capacidade nociva que a exposição ao assédio a uma professora pode causar.

O relato da Docente P1 chamou a atenção pela forma agressiva que o corpo reagiu mediante ao tempo de exposição às agressões. Entre os problemas de saúde, ela expressou síndrome do pânico, inflamação no corpo (espinhas pelo corpo), inflamação no útero, enxaquecas, entre outros. Vejamos o que ela trouxe em sua narrativa.

Porque eu fui ficando muito estressada eu tive síndrome de pânico umas duas vezes eu tive um transtorno emocional várias vezes, eu tomava medicamento várias vezes e a partir disso eu passei a ter problemas também físicos problemas inflamatórios... Eu vivia com corpo inflamado saindo como se fosse espinhas... A garganta sempre vivia inflamada, a gastrite sempre inflamada !A parte respiratória a parte digestiva e a parte reprodutora tudo isso foi afetado era uma inflamação só! Eu não tinha ...eu pensava que estava com câncer e quando eu fiz os exames, só davam inflamação e o médico dizia que era de estresse! O estresse eu já sabia o que era... e questão da inflamação ...Eu fiquei com inflamação crônica no útero e o útero começou a crescer, assim, foi uma reação porque passei a não reagir tanto verbalmente e eu fiquei guardando, guardava demais e não fazia sessão na época! Se eu tivesse feito talvez tivesse amenizado mais no corpo... Atingiu muito isso tudo no meu corpo... Sem contar que foi da cabeça a ponta dos pés, né? Porque eu tinha enxaquecas constantes! eu fiz ressonância, tomografia e não tinha nada, nada... O neuro perguntou qual era o meu trabalho, como era aí disse: É minha filha está explicado! aí você precisa rever! Como você vai fazer isso, você vai tomar medicamento mas não vai tratar... Só vai só , não vai ter a prevenção... Fora isso tem a questão da respiração, até hoje eu tenho problema pra respirar como se fosse com asma...A questão da gastrite, até hoje também tô tratando da gastrite...Aqui e acolá quando em estresse muito, é agora mesmo eu to passando por tratamento e o refluxo tá muito grande e tá até me deixando sem comer...

(...)Para mim é uma tortura ir da aula...Era uma coisa assim, que parecia que eu ia para o matadouro... Mas aí eu comecei a pensar isso... Isso com uns dois meses eu já entrei em pânico e fiquei em pânico e tive que tirar a licença... Com dois meses eu fiquei apavorada porque eu achava que ia perder o concurso... Eu falei com o sindicato e o representante falou: “Eu fiquei apavorada, eu não conseguia nem pronunciar o nome da escola, nem passar de lado, eu fui pra psiquiatra e tomei medicamento e aí e aí voltei pra mesma escola e consegui! Eu fiz histerectomia pra retirada do útero, porque eu estava sentindo muitas dores não era mioma não era nenhuma... Não tinha nada, era que o útero estava crescendo, crescendo e sangrando! E estava dilatando... E era hiperplasia isso também tinha no estômago, né? Essa questão inflamatória...Aí o médico achou por bem retirar para que não desse outros problemas! E não formasse câncer... Como eu tinha muito estresse a minha imunidade baixava e eu só vivia com o útero todo inflamado...Era uma inflamação crônica sabe? Era tanto a questão da enxaqueca que era crônica ... eu não sei nem da época que eu tive enxaqueca depois que eu saí de lá...Depois de um mês a enxaqueca saiu e passou... Aqui e acolá eu tenho uma dorzinha de cabeça, mas enxaqueca mesmo não... Eu passava um dois meses com enxaqueca e não tinha remédio que fizesse passar não... Fora o queimor , as dores no estômago, e depois veio esse problema, então o médico acha que foi o estresse que foi afetando a imunidade..

A Professora 2 também relatou sobre sua ansiedade. E expõe que seu adoecimento teve no Assédio Moral o seu motivo:

Eu desenvolvi um quadro muito alto de ansiedade e fobia assim.. Quando ia chegando perto da hora de ir pra escola eu começava ficava nervosa! Coração acelerado... Me dava taquicardia e as pernas tremendo, assim... quando eu me lembro eu dizia: Meu Deus, daqui a pouco eu vou ter que tomar bando pra ir embora... e ficava naquela pilha!” Esse homem ele me adoeceu! Eu comecei a ter episódios de pressão alta que eu nunca tive, eu tive que fazer uma bateria de exames eu fiz até aquele do aparelhinho da pressão. Que você passa 24h00!Até esse exame eu tive que fazer Porque desregulou tudo assim... Né...Psicologicamente e fisiologicamente, falando ... Fiz uma bateria de exames cardíacos de eco, de eletro , até teste ergométrico esteira eu fiz! Comecei a ter que tomar calmante fitoterápico, tentava fazer a coisa menos agressiva pro meu corpo possível, para poder conseguir sair de casa, para ir para escola principalmente nos dias que eu saio de casa e teria de encontrar com ele lá! Logo na entrada! E aí e aí enquanto ele estava lá, eu estava na

base do meu calmante mas o meu coração assim eu pedindo a Deus pra ele não me dirigir a palavra porque eu tava tão esgotada que eu tinha medo de qualquer coisa que ele viesse pra cima de mim de eu estremar e e de eu perder a minha razão e eu gritar de eu falar né, coisa com ele algo do tipo, e aí eram uma tensão... era um filme de terror assim... Até esse homem ir ! Quando ele embora eu fazia.... (gesto de descanso) E aí eu vivi esse inferno!

Acerca do Transtorno de pânico, segundo Salum et.al. (1999), ele é definido por ataques de pânico que ocorrem de maneira contínua em que o indivíduo sofre medo ou mal-estar, além de ter sintomas cognitivos e físicos, os quais se manifestam de forma súbita e se intensificam após dez minutos. O transtorno pode se seguir por até dez anos.

Além de todo o transtorno que o Assédio Moral pode causar na saúde, observamos que o adoecimento de professoras pode também gerar ações de assédio, como nos foi descrito por mais uma Docente:

Eu perdi mesma voz.! (...) A fala ela ficou fina você vê que minha voz é grave... Não doeu! O que eu senti foi como se a prega vocal não fechasse mais e saía aquela coisa fininha! E aí quando eu fui pra SOS OTORRINO, eu achei que tinha sido alguma coisa poeira alguma coisa que tivesse tampando, né quando o médico viu ele disse: *Você teve um derrame na prega vocal!* Você deveria ter no dia que aconteceu isso era pra você ter vindo pro médico! (...) Eu sei que foi uma porrada de remédios e ainda ele fez um laudo pra eu levar pra junta médica! Quando ela chegou (...) Ela chegou e disse: Fulana, a professora está de atestado? Aí ela respondeu: Está! Por três dias, mas ela não sabe por quantos dias ela vai ficar afastada, porque parece que a coisa dela foi séria e aí ela disse: “*Tá...! Me engana! Qualquer pessoa tem plano de saúde pode ter um atestado hoje!*” Aí eu fui fiquei calada não disse nada! Aí quando ela chegou perto de mim aí ela disse: Professora, qualquer pessoa pode ter atestado aí eu disse: Fulana, se você quiser no dia que eu for ao Dr. X, eu passo pela sua casa, sem problema nenhum, eu pego você e você vai comigo! Você quer? E ela foi saiu rindo! (P4, 2021).

Compreendemos, por meio da escrita deste ponto da Tese, que o adoecimento é uma consequência certa para aqueles que se percebem dentro da experiência do Assédio Moral. Dos sintomas mais leves aos casos mais sérios de adoecimento, o enfrentamento deste mal pela docência, sem o devido amparo, pode trazer consequências gravíssimas sobre seu bem-estar. De modo que se faz necessário observar os assédios cometidos pelos descréditos sobre as ações de cuidado com a saúde por parte das Professoras e que, muitas vezes, acontecem de forma inesperada.

6.3.8 A importância de recorrer à prevenção

Diante do percurso em que conseguimos elencar, sobre os atos de Assédio Moral vivenciados pelas Docentes em ambiente de trabalho, destacamos a importância da ação de prevenção, pois, em concordância com Freitas et.al (2020), assentimos que a aceitação da violência como um elemento natural é uma ação que produz mais violência, pois ela gera vida

própria e passa a não causar ojeriza, pois sucumbe-se à insensibilidade sobre ela e seus danos, onde o mundo social passa a ter insignificância para as vidas. Ou seja, aceitar a violência como algo normal é torná-la ainda mais violenta. Ao aceitarmos a violência como natural, ela cria vida própria e já não causa repulsa, pois nos tornamos insensíveis a ela e aos seus efeitos, tornando o mundo social insignificante para a nossa vida.

Segundo Freitas (2007) as consequências do Assédio Moral são muito mais amplas. Ele ocorre devido à esfera organizacional, individual e social. Os efeitos nocivos no âmbito individual, a vida psicossocial do indivíduo passa a sofrer interferência desse fenômeno, que atinge a autoestima, a personalidade a identidade, além de problemas psicossociais que reduzem a capacidade de concentração. No âmbito organizacional, pode-se destacar afastamento de profissionais por acidente de trabalho, ou queda de produtividade, desmotivação, e outras consequências sobre o espaço de trabalho. O âmbito social é uma esfera ignorada, pois as consequências atingem a todos. Assim como o nível de suicídio, gasto com remédios, gastos com processos judiciais, etc.

A autora nos aponta que é possível prevenir os assédios, todavia, é preciso que as autoridades tenham vontade e coragem política.

Reconhecida a possibilidade, a organização deve mostrar disposição em apurar, coibir, punir os responsáveis sem exceções, o que implica criar instrumentos de controle e assumir explicitamente que não existem pessoas intocáveis quando se trata de melhorar o comportamento organizacional e as condições do ambiente de trabalho. Ora, quando uma organização enuncia em alto e bom-tom a sua posição sobre este tema e age com coerência, mostra que as pessoas podem confiar que serão tratadas igualitariamente, como seres (P.7, 2021).

Existe urgência na prevenção do Assédio Moral no ambiente escolar. Por meio da seguinte pergunta “Como as notícias de assédio chegaram até você?”, podemos perceber como o entendimento da comunidade se dá sobre os atos. Ele ecoa com várias perspectivas de análise: por *fofoca*; *pedido de socorro*; *convite a enfrentamento*; *fortalecimento do enredamento através do estágio probatório*; *desencorajamento*; *silenciamento*. Vejamos as respostas dadas pelas Docentes abaixo:

Tabela 12 – Como o assédio era visto pela comunidade escolar

COMO O ASSÉDIO ERA VISTO PELA COMUNIDADE ESCOLAR	
Docente	Resposta

P1	<i>Os meus colegas diziam que eu deveria fazer o meu trabalho. Indiferença ao que acontecia</i>
P2	<i>A minha amiga dizia tem calma ! A escola é da comunidade a escola não é dele não... Convite ao enfrentamento</i>
P3	<i>Então eu achava que tudo aquilo era correto... quando caiu a ficha ou quando eu conversava com os colegas revoltadas e eu pensava: “Por que essas meninas estão tudo revoltado desse jeito?” Elas diziam isso é absurdo! Isso não pode acontecer! Está expondo a pessoa! E eu dizia: “Porque que não pode?” E aí eu passei a entender de que maneira, aquilo era uma violência contra gente! Né? E com outros professores! E tem professores que diziam assim: Nada !não eu não ligo não, isso não vai dar em nada! Eu finjo que nem escuto isso não me afeta não! Principalmente os homens né?Ciência do Assédio/ Descrédito</i>
P4	<i>Dependia com quem fosse! Se fosse uma prestadora de serviço era medo, ela falava em tom de medo... Se fosse um efetivo e dependendo do efetivo falava com tom de fofoca! E era assim! Era mais essas duas perspectivas aí! Tom de fofoca e medo.</i>
P5	<i>Tem professor que chega pra mim e ver realmente isso como um crime. Crime</i>
P6	<i>Esse caso mesmo que eu to lhe relatando da minha colega eu soube por ela mesmo, sabe? Mas ela veio cheia de resistência! É porque ela é uma mulher muito forte de combater mesmo assim...Veio com muita resistência. E fazia as coisas na frente todo mundo! Que todo mundo percebia, sabe? Ia atrás todo dia! Era caminho de roça! As inspetoras que ficavam no corredor já dizia um logo, todo mundo já dizia logo: “Toda vez! Esse homem está muito gamado viu, pelo amor de Deus! E chegava aqui era falando de tu! E falando não sei o que...Elogiando! Eu sempre cortando sabe? Cada dia cortando mais! No dia que ele levou um fora e aí ele se doeu!” Fofoca Resistência</i>
P7	<i>Chega como uma fala permeada por medo. Tom de medo</i>
P8	<i>E aí vem uma tortura geral, né? Tinha vários amigos que diziam: “Pô, tu passasse um monte de necessidade, tu entrasse agora no concurso e agora tu vai perder por causa disso! Quem ganha é quem sempre está no poder!” E aí eu passei muito tempo de tortura... Julgamento dos colegas</i>
P9	<i>Mas assim chegava pessoas me aconselhando, né assim, no ouvido, baixinho, né, querendo me ajudar mas assim me deixando pior, porque diziam: “Olha você entrou agora na prefeitura, então você não sabe como é, você veio do estado, é outra coisa! Então não fale não! Não sei o que , não se coloca! Era assim, mandando eu calar a boca! E eu sou linguaruda! Mas assim, quando você sabe que é o seu direito e não tinha as pessoas mandavam você ficar quieta, sim! Nossa! Foi ruim mesmo foi péssimo!Alerta sobre o probatório.</i>
P 10	<i>Assim eu já tinha observado mas as confirmação me veio através de fofoca! E não através de “vamos combater isso!” Que esse seria o meu posicionamento, né! Fofoca</i>
P11	<i>Mas ela vem nesse tom. Daquilo que é velado, escondido que não pode ser publicidade que não pode ser falado o que quando portadora da notícia le conta ele diz: “mas não diga que foi eu que lhe falei” “não diga e eu disse isso a ninguém” Pela minha boca você não soube“. Então ela vem nessa prática do segredo. Tom velado, segredo</i>
P12	<i>O que eu percebo é que as pessoas falam com medo, com tristeza, mas ao mesmo tempo com a sensação de impotência... De que aquilo não vai ser resolvido ou de que ou mesmo, com algum tipo de... ou já sofrendo algum tipo de manipulação, como se tivesse achando errado ou julgando mal as pessoas ou que tivesse paranóico... Então, assim, é muito mais nessa linha de medo e de impotência! Medo e de impotência.</i>

P13	Isso aqui, você vai ter que andar pisando em ovos, agora! Porque é como se todo o corpo Docente da escola fosse contra você, né? E isso me acompanhou na segunda escola! Porque eu estava constantemente sendo julgada por aquilo que eles colocaram lá... Desconfiança sobre a professora.
P14	Ficar fazendo um pesadelo na gente em relação a questão do probatório, sabe? Ela ficou fazendo isso com a gente! Então, a gente se sentia muito perseguida porque ela sempre, toda vez que ela pedia alguma coisa e a gente tinha opinião, ela dizia que a gente não podia ter opinião, porque a gente estava no probatório, né? Alerta sobre o probatório
P15	<i>Chegam muito em um tom de estarem me relatando e pedem sigilo na perspectiva de que eu consiga mudar a situação, né? Intervir de Alguma forma nas instâncias da escola instâncias da escola, eu me dirigia ao gestor eu já fiz muito isso.. né?. Então chega muito na perspectiva como se fosse um campo de apoio para as acessar aquilo, né? Por eu ser efetiva, por eu ser uma pessoa ativa, que não tem medo de confrontar contra o gestor! Então, chega muito nesse sentido de não de fofoca, mas no sentido de relatar na perspectiva de que eu faça alguma coisa pra que aquilo pare de acontecer, né? Pedido de socorro</i>
P16	<i>Eu acho que era fofoca e covardia! Fofoca e covardia... Duas coisas ! Uma, era só pela fofoca que a pessoa vinha apurar o que tinha acontecido, já chegava com determinadas informações e não ter nenhuma preocupação do que aquilo estava causando, em você , em nada, só para só para se informar mesmo! E a covardia de dizer assim:.. “Eu sei que você deve tá...Que era o mais empático, né? O empático que se aproximava era o empata covarde que dizia: “Eu sei que você está mal com isso... Mas minha filha, deixa isso pra lá! Isso não vai pra canto nenhum não! Fulano tá nesse lugar desde muitos anos! Ele conhece fulano, conhece beltrano e conhece não sei quem... não sei quem... não sei quem...</i> Fofoca e covardia, desencorajamento.
P17	Como eu sou uma pessoa que muitas vezes falo, muita gente me procurou no privado! Muita gente me procurou no privado pra desabafar! Desabafo
P18	Fazendo o que me mandaram. Tom de obediência
P19 F	muitas vezes eu acho que ele chega também com a com a reação de tentar abafar a situação , de tentar colocar a situação assim né? Em uma situação que as pessoas não tenho conhecimento! Do que está acontecendo! E aí passar aquela ideia: “não, isso é uma fofoca! Isso é porque fulano gosta de falar! Mas isso não é não procede não é verdade! Então na maioria das vezes que eu ouvi foi dessa forma! É... A pessoa que não é omissa, ela fica sendo o fofoqueiro, a pessoa que gosta de de confusão né? E o omissa fica sempre visto como o bonzinho o bem visto ! Tentativa de abafar
P20	Natural elas ficam caladas. Porque elas não querem ser devolvidas! Há um silenciosamente profundo... Silenciamento

Fonte: Dados obtidos pela pesquisadora.

Seguindo na defesa das ações preventivas contra os atos de Assédio Moral, concordamos com Oliveira (2015), que afirma ser necessário que ocorram modificações nas normas sociais, para que sejam prevenidos os atos de Assédio Moral, assim como ocorram suas intervenções. Segundo a autora, podemos identificar duas formas de atuação, para que se possa impedir as ações de Assédio Moral no ambiente de trabalho. Há dois ramos de atuação que podem ser seguidos. O primeiro caminho é concernente à organização do trabalho, motivado pelo objetivo de impedir os atos de assédio, por meio da ação nas normas do grupo

e na cultura organizacional, nas quais estão presentes os assédios morais. No que se refere ao assediado, o autor destaca que é possível agir por intermédio do amparo, da resistência do assediado e do fortalecimento do seu poder para que este possa intervir, visando ao fim dos assédios, mediante negociação, ou, então, com formas de apoio coletivo.

Ainda, segundo Oliveira (2015), há três níveis de intervenções possíveis. No primeiro nível, objetiva-se a subtração e o controle de riscos; o segundo é a definição de formas de enfrentar os riscos, por mecanismos de defesa acessados pela vítima, de forma que possa alcançar o equilíbrio emocional e acabar com as agressões, e o terceiro é a restauração dos danos provocados ao assediado, diante da exposição ao riscos, que podem acontecer por meio de atendimento psiquiátrico e grupos de acolhimento. Ainda, segundo o autor, pode haver o quarto nível de intervenção e que corresponde à ação do Estado, para “controlar os conflitos sociais tutelando os direitos dos trabalhadores, neste caso impelindo as organizações a controlar os riscos sociais inerentes às suas atividades produtivas que promovam o adoecimento psíquico. (OLIVEIRA, 2015, p. 26). Ainda continua o autor a nos orientar que é importante uma análise dos atos de assédio de forma interdisciplinar, percebendo-se os antecedentes dos atos de Assédio Moral que, porventura, estejam presentes no ambiente de trabalho, e que, se forem averiguados, sejam devidamente apurados e passem por intervenção. As ações que atuam para a mudança na organização do trabalho podem partir dos macro para os microprocessos referentes aos ajustes. Dessa forma, ressaltam as ações por meio de políticas públicas que abrangem de forma geral a sociedade e que interferem nos locais de trabalho.

Hirigoyen (2020) aborda que, pesar da necessidade de uma lei, ela não será capaz de solucionar tudo, por isso, é necessário agir preventivamente. Para a autora, é possível realizar o Plano de Prevenção, que pode acontecer da seguinte forma: 1ª etapa – informação e sensibilização dos empregados sobre o fenômeno do Assédio Moral por meio do debate público, com campanhas de explicação acerca de como acontece e suas possíveis consequências. 2ª etapa – formação dos especialistas que irão trabalhar nos espaços de trabalho e que possam ser consideradas “pessoas de confiança”. 3ª etapa – treinar os funcionários do recursos humanos para que possam adotar as medidas cabíveis. 4ª etapa – redação de uma agenda sociais para discutir o assédio moral e sexual (HIRIGOYEN, 2020).

Odália (2017) aponta que as leis firmam os limites da violência que são permitidos em cada sociedade, ou seja, a lei não é uma análise sobre o futuro, a sua função é de firmação dos limites mínimos e toleráveis por uma determinada estrutura da sociedade. Segundo o autor, a

lei não tem capacidade de se autoimpor: “Ela se amolda a uma realidade e busca sua consolidação e mesmo sua justificação. Ela tem a função de normalizar o que não é normal. Ela institucionaliza, estabelecendo limites, situações que deveriam ser abolidas” (ODÁLIA, 2017, p. 23).

Segundo Freitas et.al. (2020), a adesão de uma política de prevenção abrange o caráter administrativo, informativo, psicológico e jurídico. Por isso, faz-se importante que, nos diversos grupos organizacionais, sejam incluídos na acepção e na construção de instrumentos para que possam lidar com a apuração e a avaliação dos fatos. Assim, é possível a criação de uma junta multidisciplinar, formada por profissionais que passem confiabilidade aos trabalhadores da organização, assim como médicos, dirigentes sindicais, assistentes sociais, ou participantes de sindicato.

Barreto (2010) reconhece a necessidade de se estabelecer um amplo estudo e análise “psicossocial do clima organizacional do meio ambiente do trabalho”. Segundo a autora, a intervenção inicial se dá na fase conflitual, pois, com o tempo, eles podem se tornar Assédio Moral. A partir disso, realiza-se um plano de curto, médio e longo prazos e que devem focar nas relações laborais, as questões da organização do trabalho e a informação. A não atuação provocará o aparecimento do Assédio Moral e, conseqüentemente, o afastamento das pessoas que foram agredidas pelos agentes assediadores. Se a omissão persistir, o assediado é afastado.

O primeiro passo para pensar uma ação de prevenção primária é estabelecer e adotar estratégias de intervenção precoce, visando criar um clima de reconhecimento e respeito ao outro, com a implementação de ações saudáveis associadas à campanha de conscientização da alta hierarquia ao chão da fábrica. Infelizmente, parece que, para os empregadores, a única parte sensível é realmente a imagem arranhada e o bolso. Neste sentido, aplicação de multas torna-se uma questão pedagógica, mas não como têm assumido muitas empresas, ao fazerem um seguro contra Assédio Moral. Não se pode considerar isso como medida preventiva!! (BARRETO, 2010 P.24).

A autora também nos destaca que é necessário que os empregadores públicos e privados garantam e protejam o profissional no ambiente e em meio às condições de trabalho. “Deste modo, praticar a responsabilidade social é começar pelo intramuros. É iniciar uma política de respeito aos direitos humanos, o que significa zelar pela integridade e saúde de todos os trabalhadores e trabalhadoras” (BARRETO, 2010, p.25).

Por fim, elencamos alguns espaços por onde as Profissionais da Educação Básica podem pedir apoio diante dos atos de Assédio Moral.

- **As Ouvidorias:** As instituições possuem as Ouvidorias, que são espaços que recebem as denúncias e reclamações (CNMP, 2016).

As ouvidorias são amparadas pela Lei nº 13.460, de 26 de junho de 2017. Ela é conhecida como Lei de Proteção e Defesa dos Usuários de Serviços Públicos e tem o objetivo de oficializar a relação entre os usuários e o serviço público. As ouvidorias são canais de manifestações diante de administração pública acerca da oferta e prestação de seus serviços, no intuito de promover a participação dos cidadãos na administração pública, por meio de acompanhamento, garantindo a efetividade e o aperfeiçoamento dos serviços.

- **Sindicatos:** A denúncia pode ser feita nos sindicatos, para que possam realizar a escuta e atuarem de forma preventiva com ações voltadas para a inibição e o encaminhamento de ações que enfraqueçam tais práticas.
- **Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher (DEAM):** A Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher é o órgão que faz parte da Segurança Pública e atua para que casos de violência à mulher sejam denunciados.
- **Ministério do Trabalho e Emprego:** As denúncias podem ser realizadas de forma anônima, tendo o resguardo dos informantes.
- **Ministério Público:** As denúncias podem gerar processos judiciais, por onde ocorra o pleito por indenizações morais e patrimoniais se fatos dessa natureza ocorrerem.

Sabemos que a rede de apoio pode ser alcançada também por meio do RH, Chefes dos setores, que, muitas vezes, não têm conhecimento do que está acontecendo, e até mesmo intervenção pacífica da equipe multidisciplinar que atua na escola: psicólogos e os assistentes sociais. Há formas mais “simples” e formas mais complexas de se resolverem os possíveis assédios que venham a acontecer. Enquanto profissionais da Educação, precisamos atentar é para o fato de que podemos, sim, modificar a forma de trabalharmos e convivermos com nossos parceiros em um ambiente sadio, mesmo que seja inicialmente por meio de *luta* por um cotidiano laboral melhor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final de uma jornada de escrita que nos trouxe inquietações. O percurso tomado para a realização desta pesquisa trouxe esclarecimento e, ao mesmo tempo, direcionamento ao olhar acerca da batalha cotidiana Docente, no tocante à melhoria das suas condições de trabalho, acerca das quais percebemos que não se poderá ignorar situações, conferidas como *detalhes mínimos* referentes à convivência entre o coletivo de educadores, ou seja, impressões motivadas sobre desconhecimento ou indiferença sobre um contexto que, como podemos constatar, é também rodeado de violências.

Percebemos, por meio deste estudo, que o grande arcabouço de Teóricos que envolvem os discursos de cunhos progressista e humanitário não são suficientes para florescer a identidade dos Profissionais da Educação de forma cidadã e democrática. É necessário ter a disposição individual, inteligência e empatia, para que os aspectos mais básicos, requeridos pelo dia a dia nos espaços escolares sejam fielmente apontados como elementos necessários para a concretização de um meio ambiente de trabalho regido pelo viés mais humano e igualitário.

A partir do nosso problema de pesquisa, *Como as docentes da Educação Básica do Município de João pessoa têm vivenciado os atos de Assédio Moral realizadas pelos seus pares ou chefes imediatos?*, pudemos confirmar, mediante os dados, o nosso enunciado defendido como Tese: *O espaço profissional da docência municipal de João Pessoa tem, nas práticas de assédio, a perpetuação do poder, contradizendo a perspectiva de uma educação humanizadora.*

Apesar da presença entre as docentes no tocante ao descontentamento com os atos de assédio normalizados, observamos a urgente necessidade de que o setor educacional possua demandas a serem resolvidas de forma imediata, sobre planos de debate acerca das relações estabelecidas dentro dos espaços escolares.

Além do mais, toda a violência existente entre as relações de trabalho, percebidas na pesquisa com as vinte Professoras, vão de encontro ao que é preconizado pela Legislação, a qual responsabiliza gestores pela promoção da saúde dos trabalhadores em seus respectivos ambientes de trabalho.

O Assédio Moral não é um fatalismo. As condições históricas e as condições de gênero ainda interferem na vida de mulheres docentes em espaços educativos. O Assédio Moral vivenciado corre ainda o risco de não ser denunciado por questões religiosas, mediante a submissão que é ensinada pelos dogmas cristãos.

Observando a construção histórica do Nordeste, percebemos que o perfil da mulher resiliente e guerreira foi produzido como criação da figura do homem nordestino, o *sertanejo*, (fruto de uma narrativa regionalista Freyreana). Apesar de reconhecermos a grande força e resiliência presentes na vida de todas as mulheres, esses elementos regionalistas não podem, jamais, ser justificativa para a indiferença sobre a criação de políticas públicas educacionais que fortaleçam essas mulheres em sua carreira profissional. Precisamos tratar a esfera educacional a partir do Gênero também e por meio de suas especificidades. Pois ainda somos a maioria nos corredores da escola pública na esfera Municipal, Estadual, na esfera Privada e em crescente quórum no sistema federal da Educação Básica.

A presença de atos de Assédio Moral, identificados na Educação Municipal de João Pessoa, não é apenas velada. É pública. Ao passo que outras mulheres professoras foram citadas pelas Docentes entrevistadas, por estas terem presenciado ou terem tido noção sobre acontecimentos humilhantes e desqualificadores. Ou seja, são atos *desprovidos de qualquer discricção*. Não há preocupação, por alguns profissionais da educação, com as imagens e os boatos que serão levantados quando se permite a existência desses atos, no espaço de trabalho. Além disso, as Docentes da esfera Pública Municipal correm risco de ser massacradas por personagens que se utilizam de elementos *pessoais, aéticos e antidemocráticos* para comandar grupos de trabalho ou para se relacionar entre o coletivo.

A naturalização da violência contra as mulheres em espaços educacionais é descomprometida com a construção da escola cidadã e democrática. Desmoraliza luta histórica de outras mulheres que deram a sua vida para a conquista de uma nova mulher, aquela que é vista como um *ser de direito*. Essa naturalização é fortalecida pelas ações de manipulação do Patriarcado que atua na gerência de homens e mulheres, estas que, agora agindo do viés do poder e dominação, propagam o que já é conhecido pela narrativa da opressão. A apreciação dessa realidade contínua do Patriarcado é importante para compreendermos a força e a existência adaptativa da estruturação patriarcal, que, aparentemente, passa despercebida nos espaços teoricamente regidos por leis e princípios democráticos.

Menosprezar as situações e violência do cotidiano escolar equivale a fortalecer segregações sociais existentes também neste espaço.

O debate acadêmico precisa despertar cada vez mais para o que é normalizado no interior dos espaços educacionais. A naturalização da violência contra mulher pode surgir em

vários níveis e de várias formas, como pudemos constatar por meio de nossa Pesquisa, além de apreciar o poder destruidor que possui sobre a vida das Docentes.

Em nossa escrita, não se tem o intuito de esquecer as belezas existentes na profissão Docente. Mas também não podemos ignorar as lacunas existentes e regadas por bordões Freireanos e que são perigosas à Educação.

A não punição dos agressores não nega a existência dos assédios, apenas demonstra a falta de conhecimento da comunidade escolar e, por muitas vezes, dos setores que desconhecem a profundidade das referidas práticas de Assédio Moral.

Ao escrever esta Tese, acreditamos que estamos contribuindo com três vertentes de debate: a Docência, as Relações de gênero no trabalho e o âmbito cultural. Precisamos enfatizar que o debate sobre a Docência é o nosso alvo principal, todavia, compreendemos que o plano cultural e as relações de gênero produzem fenômenos que podem fazer aparecerem percalços na construção da democracia e na perpetuação de atos nocivos e incoerentes a uma esfera que é tão importante, a Educação.

Compreendemos que este estudo é um ínfimo, é um “micro” no âmbito do “macro” de situações que acontecem todos os dias. Ele possui limitações específicas provocadas, principalmente, pela pandemia da COVID-19 e pelo silenciamento existente entre as docentes. Todavia, é mais um esforço para que se aprimore o entendimento de como se construir uma educação com valores mais humanos. Como sugestões propositivas, exporemos as seguintes ideias:

- 1 – O investimento sobre os estudos de Gênero para as profissionais da Prefeitura de João Pessoa;
- 2 – O fortalecimento sobre prevenção/identificação e práticas de resolução ao Assédio Moral e Sexual na esfera Educacional de João Pessoa;
- 3 – A oferta, o encaminhamento e o acompanhamento imediato das Professoras por profissionais da área da Psicologia e da Medicina, para que possam ter apoio emocional, caso queiram se defender judicialmente.

Não é nosso intuito findar as discussões sobre o tema debatido neste estudo, porém nos debruçamos em investigar como as Professoras têm vivenciado seu cotidiano frente às violências às quais estão expostas, para que, assim, possamos refletir em ações que possam apurar, melhorar e proteger o legado histórico conquistado pelas mulheres no que se refere ao seu acesso à educação, espaço público e tantos outros direitos elencados na apreciação delas como sujeitos de direitos e merecedoras de respeito.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do "falo" – uma história do gênero masculino (1920- 1940). / 2 Edição. / Durval Muniz de Albuquerque Júnior. – São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros)

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola**: algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ALMEIDA, Rute Salviano. **Vozes femininas no início do protestantismo brasileiro**: escravidão, religião e o papel feminino. São Paulo: Hagnos, 2014.

AMORIM, Leonilda Maria. A “**bagaceira**” na empresa açucareira. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião (Orgs.). Estudando a História da Paraíba: Uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 59-64.

_____. **O homem seguiu o boi pelos sertões**: a pecuária. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião (Orgs.). Estudando a História da Paraíba: Uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 71-76

_____. **Rebeldia no Nordeste em 1817**: A República de quase todas as classes. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião (Orgs.). Estudando a História da Paraíba: Uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 77-82..

ANDRADE Manoel Correia de. Apresentação. In: FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: Aspectos da Influência da Cana sobre a Vida e a Paisagem do Nordeste do Brasil. São Paulo: Global, 2013. p. 8-31.

_____. Seminário Tropicologia-O manifesto Regionalista de Gilberto Freyre. Disponível em: <<https://youtu.be/RfaNbX8WTgQ>>. Acesso em: 22 out. 2021.

APPOLINARIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica** – Um guia para a produção do conhecimento. 2ª ed. Grupo Gen, 2011. 9788522466153. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522466153/>. Acesso em: 02 out. 2021.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. **Está o professorado perdendo o controle e suas qualificações?** Teoria & Educação, Porto Alegre: Artmed, 1991. p. 63.

ARAÚJO, Emanuel. **A arte da sedução**: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

ARAÚJO, Rose Mary de Souza. **Escola Normal na Parahyba do Norte**: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Herança de diferenciação e futuro de fragmentação**. Estudos Avançados, 11(29), 1977, p. 7-36.

ARNALD- DUC, Nicole. As Contradições do Direito. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994. p.97-109

AVILA, Lazslo Antonio. **O corpo, a subjetividade e a psicossomática**. Tempo Psicanalítico, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, p. 51-69, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382012000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 set. 2021.

BAIBICH, Maria Esther Souza; LISBOA, Marilda Contessa. A cultura e a ética organizacional frente ao Assédio Moral no trabalho. In: TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVEIRA, Renato Tocchetto de. **Assédio Moral no trabalho: características e intervenções**. / TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVEIRA, Renato Tocchetto de. (Orgs.). Florianópolis: Lagoa, 2015. p. 69-94.

BARRETO, Margarida. **Assédio Moral: trabalho, doenças e morte**. Seminário Compreendendo o Assédio Moral no Ambiente de Trabalho 1234567890. São Paulo, 2010, p.13-27.

BARRETO, Margarida; HELOANI, Roberto. **Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o Assédio Moral nas relações laborais**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 123, p. 544-561, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000300544&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2019.

BATALHA, Lilian Ramos. **Assédio Moral em face do servidor público**. 2ª edição. Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BECKER, Howard S. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 2007.

BEGO, Amadeu Moura; FERRARI, Tarso Bortolucci. **POR QUE ESCOLHI FAZER UM CURSO DE LICENCIATURA? PERFIL E MOTIVAÇÃO DOS INGRESSANTES DA UNESP**. Química Nova [online]. 2018, v. 41, n. 4 [Acessado em 7 de setembro 2021], pp. 457-467. Disponível em: <<https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170159>>. ISSN 1678-7064. <https://doi.org/10.21577/0100-4042.20170159>.

BEAUVOIR, Simone de, 1908-1986 2.ed. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERNAL, MariaCleideCarlos. A Nova Configuração Territorial do Nordeste: desigualdade e fragmentação. **Cadernos do Logepa**, João pessoa, ano 4, n. 1, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/logepa/article/view/10995/6175>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BERNARDES, Denis de Mendonça. **Notas sobre a formação social do Nordeste**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]. 2007, n. 71 [Acessado 31 Maio 2021] , pp. 41-79. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200003>>. Epub 07 maio 2008. ISSN 1807-0175. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200003>

BIROLI, Flávia. Autonomia, dominação e opressão. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI Flávia. **Feminismo e política: uma introdução e** - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2014. recurso digital.

_____. O público e o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI Flávia. **Feminismo e política: uma introdução e** - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2014. recurso digital.

BOSI, Ecléa. Memória e Interação. In: **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 405-408.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação :elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região.In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.107-132

BRAGA, André Marques. **Assédio Moral em ambiente corporativo**. Como desmascarar esse problema nas corporações modernas. E-book Kindle, 2019.

BRASIL. **Constituição 1998**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1940.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 07/09/2021.

BRUM, Mara Lucia Teixeira *et al.* **As contribuições da fenomenologia na pesquisa em pedagogia social**. Revista Gestão Universitária 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-da-fenomenologia-na-pesquisa-em-pedagogia-social>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. **Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 64, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMINHA, Pero Vaz de. A carta. (1500).

CAMPOI, Isabela Candeloro. **O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX**. História, Franca, v. 30, n. 2, p. 196-213, dez., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 dez. 2020.

CANDIDO, Tchilla Helena. **Assédio Moral acidente laboral**. São Paulo: LTr, 2011.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e educação**. Fórum Educacional, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 41-61, jun. 1990. ISSN 0100-9591. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/61119>. Acesso em: 19 jul. 2019.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**. Leitura Crítico compreensiva artigo a artigo. 23. ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem e o teatro das sombras**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CAVALCANTE JÚNIOR, Idelmar Gomes. **REGIONALISMO CENTRÍFUGO: A CONSTRUÇÃO DE UM “NORDESTE PERNAMBUCANO” NA DÉCADA DE 1920**. História e Cultura, Franca, v. 8, ano 2019, n. 2, p. 353-374, ago-nov 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/dtic/Downloads/2600-10490-1-PB%20(1).pdf>.

CHAVES, Márcia L. F. Memória Humana: aspectos clínicos e modulação por estados afetivos. Psicol. USP. São Paulo, v 4, n 1-2, pp. 139-169, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 out. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

CONJUR. **Consultor Jurídico**. 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-dez-10/opinioao-figura-whistleblower-direito-penal>>. Acesso em: 23 set. 2019.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global**. São Paulo: Versos, 2015.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Assédio Moral e sexual**: previna-se. Brasília: CNMP, 2016.

DANILO, R. Streck; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DA MATTA, Roberto. O ofício do Etnólogo, ou como ter. “Anthropological Blues” In: NUNES, Edison de O. **A aventura sociológica**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DEL PORTO, José Alberto. **Conceito e diagnóstico**. Brazilian Journal of Psychiatry [online], 1999, v. 21, suppl 1. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>>. Epub 06 Jun 2000. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>. Acesso em 30 set. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias da gente brasileira**, Volume 3: República-Memórias (1889-1950). Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. **1952- Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil [livro eletrônico]: 1500-2000 – São Paulo: Planeta, 2020. 256 p.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

_____. **Pesquisa social**. Serviço Social & Realidade, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008.

DIAS, Luciana Brooking Teresa; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. **Neuropsicologia do desenvolvimento da memória**: da pré-escola ao período escolar. Neuropsicologia Latinoamericana. Calle, v.3, n. 1, pp. 19-26, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 out. 2021.

DUBY, Georges; PPERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994

DEJOURS, Christophe. **Subjetividade, trabalho e ação**. Production [online]. 2004, v. 14, n. 3 [Acessado 28 setembro 2021], pp. 27-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>>. Epub 29 Nov 2006. ISSN 1980-5411. <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004>.

_____. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEL PORTO, José Alberto. **Conceito e diagnóstico**. Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 1999, v. 21, suppl 1 [Acessado 30 setembro 2021], pp. 06-11. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>>. Epub 06 Jun 2000. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 16ª ed. V.2. São Paulo: Globo, 2004.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp. 2014.

FEDERICI, Silvia. Mulheres e caça às bruxas: da Idade Média aos dias atuais. CANDIANI, Heci Regina (trad.). 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 158p.

_____. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____. Direito das mulheres e injustiça dos homens. In: Auiar Bezerra, G. B. de. (Org.). **Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma mulher á frente de seu tempo**. Direito das mulheres e injustiça dos homens. S. 1.; Fundação Ulisses Guimarães, s.d.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não** cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **PNE e formação de professores**. Contradições e desafios. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/451/582>. Acesso em: 08 set. 2016.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. 15. ed. São Paulo: Editora Global, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34. Disponível em: [file:///C:/Users/dtic/Downloads/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dtic/Downloads/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ%20(1).pdf). Acesso em: 04 fev. 2021.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica)**. Tóp. Educ., Recife, v. 16, p. 43-61, 1998.

FERREIRA, José Gomes. SECA, MEMÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL. In: **CONGRESO ALAS, XXXI, URUGUAY**, 3-8 dez. 2017. **Anais...** Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33262/1/4294_jose_gomes_ferreira.pdf. Acesso em: 4 jun. 2021.

FIGUEIRA, Ivan; MENDLOWICZ, Mauro. **Diagnóstico do transtorno de estresse pós-traumático**. Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 2003, v. 25, suppl 1 [Acessado 30 Setembro 2021], pp. 12-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462003000500004>. Epub 10 Nov 2003. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462003000500004>.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução: Ordens e Liberdades. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994. p. 9-14.

_____. Da destinação ao destino. História filosófica da diferença entre os sexos. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994. p. 59-94.

FRAISSE, Geneviève; PERROT, Michelle. Introdução. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994. p. 19-20.

FREITAS, Maria Ester de. **Quem Paga a Conta do Assédio Moral no Trabalho?** RAE - eletrônica, v. 6, n. 1, janeiro-junho, 2007.

_____. **Assédio Sexual: a Proposta Perversa**. RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 36, n 3, jul-set, pp. 4-9, 1996.

_____. **Assédio Moral**. RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 48, n 2, abr-jun, p. 155, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902008000200012>.

_____. **Assédio Moral e Assédio Sexual: faces do poder perverso nas organizações**. RAE – Revista de Administração de Empresas, v. 41, n 2, 2001, pp. 8-19.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000200002>. Epub 19 Set 2011. ISSN 2178-938X. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000200002>. Acesso em 4 out. 2021.

FREITAS, Maria Ester; HELOANI, Roberto; BARRETO, Margarida. **Assédio Moral no Trabalho**. Coleção Debates em Administração, ePub. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste: Aspectos da Influência da Cana sobre a Vida e a Paisagem do Nordeste do Brasil**. São Paulo: Global, 2013. p. 1-266.

_____. **Ordem e Progresso**. São Paulo: Global Editora, 2013 p.1-452

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis-RJ. Editora Vozes. 1971.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 33.ed.-São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2004.

G1. **G1 PARAÍBA**. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2014/01/veja-concorrenca-do-concurso-da-prefeitura-de-joao-pessoa.html>. Acesso em: 7 set. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília. Liber livro, 2007. p. 7/82.

_____. **A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 35-49, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6631/19207d31be1ec44c81756ee5d77d58ea7744.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr., 2012.

_____. Refletindo com o XII ENDIPE: Partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: **Anais: XII Endipe**, Curitiba, v. 5, 2005.

_____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez., 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGIO, Michela. O modelo católico. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994.

GITELMAN, Suely. **Assédio Moral**. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. Pedro Paulo Teixeira Manus e Suely Gitelman (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível

em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/337/edicao-1/assedio-moral>. Acesso em: 04 fev. 2021.

GODINEUAU, Dominique. Filhas da liberdade e cidadãs revolucionárias. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições Afrontamento, 1994. p.19-20.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** [recurso eletrônico]: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2011. Recurso digital.

GOLDFARB, M. P. L. Nômades e peregrinos: o passado como elemento identitário entre os ciganos calons na cidade de Sousa – PB. Cadernos de Campo. São Paulo, 1991, 19, pp. 165-172. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v19i19p165-172>.

GOMES DE MATOS, Evandro; GOMES DE MATOS, Thania Mello; GOMES DE MATOS, Gustavo Mello. **A importância e as limitações do uso do DSM-IV na prática clínica**. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul [online]. 2005, v. 27, n. 3 [Acessado 30 Setembro 2021] , pp. 312-318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-81082005000300010>>. Epub 22 Ago 2006. ISSN 0101-8108. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082005000300010>.

GUEDES, Márcia Novaes. **Terror psicológico no trabalho**. 3. ed. São Paulo: LTr, 2008.

GURJÃO, Eliete de Queiroz. A república dos “coronéis” In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião (Orgs.). **Estudando a História da Paraíba**: Uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 101-106.

HELOANI Roberto; BARRETO Margarida. Trabalhadores “transformers” e flexibilização. Onde entra o Assédio Moral? In: TOLFO, Suzana da Rosa; **Assédio Moral no trabalho**: características e intervenções. TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVEIRA, Renato Tocchetto (Orgs.) Florianópolis: Lagoa, 2015 p. 53 – 68.

HEOLANI, José Roberto Montes. **ASSÉDIO MORAL – UM ENSAIO SOBRE A EXPROPRIAÇÃO DA DIGNIDADE NO TRABALHO**. RAE-eletrônica, São Paulo, v. 3, ano 2, n. 1, p. 1-8, 10, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/raeel/a/mDFpdPcL7gR3KJvhbtyr4Zw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 set. 2021.

_____. Assédio Moral no trabalho. In: **Seminário Compreendendo o Assédio Moral no Ambiente de Trabalho**. São Paulo, 2010. P.27-35.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral**: a violência perversa do cotidiano. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 65.

_____. **Mal-estar no trabalho**: redefinindo o Assédio Moral. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HOOK-DERMALE, Marie-Claire. Ler e escrever na Alemanha. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994. p.173-197.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KRAMER, Heinrich. **1430-1505 – O martelo das feiticeiras** [recurso eletrônico] / Heinrich Kramer, James Sprenger; tradução Paulo Fróes; introdução de Rose Marie Muraro; prefácio de Carlos Byington. - 1. ed. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2015

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2019.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LE MOS, Cinara Invitti; TOLFO, Suzana da Rosa. Caracterização de Assédio Moral no Trabalho: estratégias utilizadas por chefias. In: TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVERIA, Renato Tocchetto de. (Orgs.). **Assédio Moral no trabalho**: características e intervenções. Florianópolis: Lagoa, 2015 P 169-196.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens /Gerda Lerner; tradução Luiza Sellera. – São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, José Roberto de; MAGALHÃES, Antonio Rocha. Secas no Nordeste: registros históricos das catástrofes econômicas e humanas do século 16 ao século 21. **Parcerias Estratégicas**, Brasília, v. 23, ano 2018, n. 46, p. 191-212, jan/jun 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/dtic/Downloads/896-3416-1-PB.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

LINS, Beatriz Acyoli; MACHADO, Bernardo Fonseca e ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais*: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução e - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2014. recurso digital

MIGUEL, Luis Felipe. O Feminismo e a Política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução e - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2014. recurso digital.

_____. Gênero e representação política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução e - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2014. recurso digital

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **GOV.BR**. 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/seguero-sol-no-ceara>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. Prefácio de Margareth Rago. Apresentação de Mariza Corrêa. São Paulo: Annablume, 2013.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MOURÃO, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. Memória. **Psicologia**: Reflexão e Crítica [online], 2015, v. 28, n 4, pp. 780-788. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>>. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>. Acesso em 2 out. 2021.

MURARO, Rose Marie. Introdução. In: Kramer, Heinrich, 1430-1505 **O martelo das feiticeiras** [recurso eletrônico] / Heinrich Kramer, James Sprenger; tradução Paulo Fróes; introdução de Rose Marie Muraro; prefácio de Carlos Byington. - 1. ed. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2015.

NEVES, F. DE C. O Nordeste e a historiografia brasileira. **Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura**, v. 6, n. 10, p. 6-24, 31 out. 2012.

ODÁLIA, Nildo. **O que é violência**. São Paulo. Brasiliense. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma Re(li)gião**. Sudene, Nordeste, Planejamento e Conflito de Classes. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

OLIVEIRA, Renato Tocchetto. Propostas de um modelo de ciclo básico do Assédio Moral no Trabalho sua sustentação teórica e uma breve descrição da atuação da Superintendência Regional do Trabalho em Santa Catarina. In: TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVERIA, Renato Tocchetto de. (Orgs.). **Assédio Moral no trabalho**: características e intervenções. Florianópolis: Lagoa, 2015. P 17-51.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 15, 1989.

_____. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PETRONE, Tereza Schorer. As áreas da criação de gado. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 218-227.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: Stearns, Perer N. **História das relações de gênero**/ Perer N. Srearns; [tradução Mima Pinsky). - 2. ed., 1 • reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2012.

PLASTINO, Carlos Alberto. 1 vídeo (51:43). Reflexões sobre uma concepção antropológica do Patriarcado. **Publicado pelo canal no youtube Café filosófico**, 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/t7ELmSUWZ9I>> Acesso em: 15 jun 2021.

PLASTINO, Carlos Alberto. Do paradigma da dominação ao paradigma do cuidado. **REVISTA DIVULGAÇÃO EM SAÚDE PARA DEBATE**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 53, p. 197, jan 2016. Disponível em: <http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/01/DIVULGA%C3%87%C3%83O_53-WEB-FINAL1.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n 10, pp. 200-212, 1992.

PORTAL R7. **PORTAL R7**. 2021. Disponível em<<https://noticias.r7.com/saude/conheca-a-cientista-que-criou-a-astrazeneca-e-foi-aplaudida-de-pe-01072021>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun., 2016.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PRIORE, Mary del. **Histórias da gente brasileira: volume 1: Colônia**. São Paulo: Leya, 2016.

_____. **Histórias da gente brasileira: volume 2: Império**. São Paulo: Leya, 2016.

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho Rodrigues. A divisão do trabalho – uma questão de gênero. **Maiêutica. Revista Interdisciplinar de Cultura**, João Pessoa, n. 02, 1991.

RUBIN, Gayle [1949–] **Políticas do sexo**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. **História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004. Anais, Curitiba: PUC-PR, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. Prefácio de Antônio Cândido de Mello & Souza. Petrópolis, Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAÏD, Edward. **O Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SALUM, Giovanni Abrahão; BLAYA, Carolina; MANFRO, Gisele Gus. **Transtorno do pânico**. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul [online]. 2009, v. 31, n. 2 [Acessado 30 setembro 2021], pp. 86-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000200002>>. Epub 18 Mar 2010. ISSN 0101-8108. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082009000200002>.

SAN ROMÁN, Sonsoles. Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización. **Education Policy Analysis Archives**, v. 9, n. 19, p. 11-24, maio, 2001.

_____. La feminización de la profesión: identidad de género. **RASE**, v. 3, n. 3, p. 376-387, 2010.

SANTANA, Bianca. Prefácio. In: FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. CANDIANI, Heci Regina (trad.). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 23-32.

SANTANDER, A. C. **Violencia Silenciosa En La Escuela / Silence Violence in the School**: Dinamica del acoso escolar y laboral. Buenos Aires: Bonum, p. 105-122, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **A esquerda sem imaginação**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrapolitica/boaventura-a-esquerda-sem-imaginacao/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTOS, Nivalter Aires dos. **Uma nova política de desenvolvimento regional nos governos petistas?** O Nordeste e a questão regional brasileira. Campina Grande, 2017.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Maria Santana de Souza. Os camponeses se rebelam e lutam pela reforma agrária. In: GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião (Orgs.). **Estudando a História da Paraíba**: Uma coletânea de textos didáticos. Campina Grande: EDUEPB, 2021. p. 129-136.

SILVA, Narbal; BUDDE, Cristiane. Aprendizados positivos por meio do enfrentamento ao Assédio Moral no Trabalho: mito ou realidade? In: TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVERIA, Renato Tocchetto de. (Orgs.). **Assédio Moral no trabalho**: características e intervenções. Florianópolis: Lagoa, 2015 p.95 -124.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. Sociedade e Estado [online]. 2003, v. 18, n. 1-2 [Acessado 4 Junho 2021] , pp. 361-385. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100017>>. Epub 07 Abr 2011. ISSN 1980-5462. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100017>.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

SIMMEL, Georg. A Metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G (org.). O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.p.11-25

SCHUMACHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SLEDZIEWSKI, Élisabeth. Revolução Francesa. A viragem. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Edições afrontamento, 1994. p.41-57.

SOARES, Ângelo. Assédio Moral: o estresse das vítimas e das testemunhas. In: **Seminário Compreendendo o Assédio Moral no Ambiente de Trabalho São Paulo**. 2010. P 35-43.

SÖHSTEN, Erika R. V. **Os Servidores Públicos e o Assédio Moral**: uma luta perdida? Belo Horizonte: Dialética, 2021. Ebook 1 MB, EPUB.

SOIHET, Rachel. **Violência Simbólica. Saberes Masculinos e Representações Femininas**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 7, jan., 1997.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. Revista Brasileira de História, vol. 27, núm. 54, dezembro, 2007, pp. 281-300 Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

SPIZZIRRI, Giancarlo; PEREIRA, Carla Maria de Abreu; ABDO, Carmita Helena Najjar. **O termo gênero e suas contextualizações**. Diagnóstico & Tratamento, v. 19, n. 1, p. 42-44, 2014. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf>. Acesso em: 06/07/2021.

STEARNS, Perer N. História das relações de gênero. Tradução: Mima Pinsky. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, Maria Amalia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999. Coleção tudo é história. 145. pg

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são direitos humanos das mulheres?** São Paulo: Brasiliense. 2017 117 pgs.

THAÍS STEIN. **Dicionário popular**. 2021? Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/girias-nordestinas/>>. Acesso em: 29 maio 2021.

TOLFO, Suzana da Rosa. **Assédio Moral no trabalho**: características e intervenções. TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVEIRA, Renato Tocchetto de. (Orgs.). Florianópolis: Lagoa, 2015.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TST. **Cartilha de Prevenção ao Assédio Moral Pare e Repare**. Por um Ambiente de Trabalho mais Positivo. 2019. Disponível em: <http://www.tst.jus.br/documents/10157/55951/Cartilha+ass%C3%A9dio+moral/573490e3->

a2dd-a598-d2a7-

6d492e4b2457#:~:text=II%20%E2%80%93%20ass%C3%A9dio%20moral%3A%20condutas%20repetitivas,ou%20de%20empregado%20de%20empresa. Acesso em: 11 fev. 2021.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C.M. **Formação do Brasil Colonial**. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. P.401

YANNOULAS, S. C. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, n. 22, p. 271-292, jul./dez., 2011.

YANNOULAS, S. C. Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, p. 497-521, 1992.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

_____. **Estudo de Caso**. Minha Biblioteca, 5ª ed. Grupo A, 2015.

ZANETTI, R. **Assédio Moral no trabalho**. Curitiba, 2008.

ZILLI, Susan Mara Direitos humanos e Assédio Moral. In: TOLFO, Suzana da Rosa; OLIVEIRA, Renato Tocchetto de. (Orgs.). **Assédio Moral no trabalho**: características e intervenções. Florianópolis: Lagoa, 2015 p.95 -124.

ANEXOS

INSTRUMENTO DE PESQUISA	
1	IDADE
2	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
3	QUALIFICAÇÃO
4	DISCIPLINA QUE LECIONA
5	TEMPO QUE ATUA NA REDE MUNICIPAL
6	COMO SE PERCEBE PROFESSORA?
7	Está satisfeita com sua atuação profissional?
8	O que entende por Assédio Moral?
9	Entende que existe vários tipos de Assédio contra as professoras?
10	Já presenciou em seu trabalho alguma cena de Assédio Moral com pessoas do sexo feminino?
11	Como a prática de assédio moral, visto por outros colegas eram relatados a você?
12	Já foi vítima de Assédio Moral?
13	Como reagiu frente a essas situações de Assédio Moral?
14	A pessoa que te fez Assédio Moral se desculpou?
15	-Percebeu ,ao se tornar público o assédio, algum apoio? Por parte : • Da Escola? - Dos Colegas • Da Gestão • Da Secretaria da Educação
16	Enquanto funcionária pública, defendida por um arcabouço enorme de leis , você acha que o Ato de Assédio Moral atingiu sua integridade enquanto servidora pública?
17	Você acredita que a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa ou Sindicato tem ações para prevenir ações como Assédio Moral?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **Uma análise dos Atos de Assédio Moral contra as Docentes da esfera pública Municipal de João Pessoa frente ao contexto sócio, político e educacional.** Desenvolvida por Priscila Morgana Galdino dos Santos, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, com matrícula, **20191014474**, sob a orientação da professora Prof^a. Dra^a. **Janine Marta Coelho Rodrigues.**

O Objetivo da pesquisa está em analisar as práticas de atos de Assédio Moral realizados contra as Docentes da esfera Municipal de João Pessoa, através de seus pares ou chefes imediatos (diretores e diretoras) e como as professoras compreendem as consequências dessas práticas em suas vidas profissionais e pessoais. Para que o objetivo geral seja realizado, se faz necessário delineá-lo nos objetivos específicos, pois estes nos orientam para a meta maior, proposta pelo objetivo geral. Objetivos específicos são: Apresentar o contexto político educacional à qual a educação atual está inserida; Descrever a perspectiva histórica da profissionalização docente no Brasil realizada pelo poder público; Entender as ausências ou fragilidades das políticas públicas face ao assédio contra as docentes Identificar como a prática docente está sendo efetivada em seus espaços de trabalho diante de práticas de violência como o assédio moral; Verificar a perspectiva das docentes sobre as práticas de Assédio Moral e a interferência dele na vida dessas profissionais

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma proposta de uma análise entendemos que o ambiente de trabalho docente experimenta formas de dominação. No caso específico, pretendido para análise, as docentes enfrentam de um modo velado ou nítido, por sua condição de gênero, violências representadas pela prática de Assédio moral que são, muitas vezes, realizados pelos próprios agentes do Estado, ou seja, pelos companheiros de trabalho.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Em todas as etapas da pesquisa serão

fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados. Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim. Contato com o pesquisador responsável: janinecoelho68@gmail.com ou Priscila 2085@hotmail.com

João Pessoa-PB, 23/09/ 2021

Endereço Pesquisador Responsável:

Janine Marta Coelho Rodrigues

UFPB-Campus I

Universidade Federal da Paraíba - Campus I

Centro de Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE

Cidade Universitária -João Pessoa-PB Brasil

Centro de Ciências da Saúde - 1º andar / Campus I / Cidade Universitária CEP: 58.051-900 -

João Pessoa-PB Tel. (83) 3216 7791 email: comitedeetica@ccs.ufpb.br Horário de

Funcionamento: 07:00 às 12:00 e das 13:00 às 16:00 hs.

QUADRO DOS MÉTODOS DE ASSÉDIO ATITUDES HOSTIS (HIRIGOYEN 2002, P.107)					
- Deterioração Proposital das Condições de Trabalho (D.P.C.T) - Isolamento e Recusa de Comunicação (I.R.C) - Atentado Contra a Dignidade (A.C.D) - Violência Verbal, Física ou Sexual (V.V.F.S)					
PROFESSORA	D.P.C.T	I.R.C	A.C.D	V.V.F.S	TOTAL DE ATOS DE ASSÉDIO VIVENCIADOS E RELATADOS
P1	2	2;6;6	1;1;4	8	8
P2	1	-	-	3	2
P3	1;3;6	-	1;9	-	5
P4	2	-	3;3	-	3
P5	4;6	-	1;3;3;4	3	7
P6	6	-	-	7;8	3
P7	1;2;4	-	3;11;11	-	6
P8	1;1;1;2;2;2;6	-	4;4;9	1	11
P9	1;1	9	2;4	3;8	7
P10	-	-	-	3;7	2
P11	1;2	6	3;11;9	3;4	8
P12	-	9	3;4;4;4	8;8;	7
P13	8;2;4	-	3;3;4;4	-	7
P14	1;1;2;4;4	1	3	-	7
P15	2;4	2;9	3	-	5
P16	1;4;4	-	4;4;9;11;11	1;1;2;7	12
P17	-	2	-	3	2
P18	1	-	-	-	1
P19	6;8	-	3;11	7	5
P20	1;4;2;8;1	-	3;7;4;6;9	-	10
TOTAL	44	10	44	20	118

Quadro “O Assédio Moral na visão das Professoras da Prefeitura Municipal de João Pessoa.”	
PROFESSORAS	RESPOSTAS
P1	Constrangimento . que ultrapassa limites do respeito e da ética
P2	Humilhação através da perseguição .
P3	Humilhação através da exposição do professor.
P4	Humilhação através da diminuição dos profissionais
P5	Preconceito realizado de forma desfarçada
P6	Pessoas que estão no posto de maior hierarquia que através do poder perseguem .
P7	Posição hierárquica para imposição de ações que envolvem também práticas que não correspondem a atividade Docente .
P8	Assédio é obediência irrestrita a posições de hierarquia
P9	Posição hierárquica que provoca constrangimento
P10	Posição hierárquica e os pares que provocam constrangimento
P11	Importunação ao direito enquanto trabalhador
P12	Demonstração de poder por pessoas que pertence hierarquia maiores
P13	Julgamento sem fundamentos
P14	Desrespeito ao espaço e integridade do trabalhador
P15	Situação reinteradas de humilhação e de isolamento dos outros trabalhadores e cobrança de ações que não cabem ao trabalhador
P16	Pessoas de hierarquia superior que provocam o cerceamento de condutas e da liberdade de expressão
P17	É uma categoria jurídica subjetiva e que se expressa em ações reinteradas e que fragiliza a dignidade do trabalhador
P18	Coação e desrespeito.
P19	Agressão enquanto profissional. ser humano e que causa desconforto.
P20	Abusos, violências Psicológicas, como o Cerceamento da liberdade de cátedra e que adoecem

QUADRO DE RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P1	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Não foi aceita pelos colegas e direção da escola	I.R.C-6
	Diretora desqualificava seu trabalho e competência.	ACD-1
	Diretora espalhava rumores sobre a Docente na escola	ACD-4
	Ida para Conselho Escolar sem nenhuma conversa prévia.	DPCT-2
	A diretora recusava-se a falar com a Docente	IRC-2
	Diretora defendia publicamente que a escola só deveria ter Prestadores de Serviço pois os Efetivos davam muito trabalho	ACD-1
	Inspetor passou a negar ajuda com a turma quando se posicionou contra seus atos de invasão e gritos em sua sala de aula	IRC-6
	Indiretas sobre Condição de Saúde Mental e tratamento	VVFS-8
TOTAL	8	
RESOLUÇÃO	Relatou na nova gestão do Prefeito Cícero Lucena e saiu da escola	
P2	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Perseguição por parte do Diretor que controlava sua presença na sala de aula, indo todas as vezes passar para se estava danado aula ou sentada.	DPCT-1
	Levou dois gritos do Diretor. Uma vez em frente aos alunos, por desencontro de acordos sobre a sala de vídeo. Na segunda vez foi em frente a um colega professor na sala dos Professores.	VVFS-3
TOTAL	2	
RESOLUÇÃO	Mudou de escola.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P3	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Nome dos grevistas na parede	ACD-9
	Direção expressava que “permitiu” a Professora fazer Mestrado	DPCT-1
	Direção Induzia as Professoras procurar pelas outras 98 escolas do Município por não aceitar contestações	DPCT-3
	Recebia qualificação desdenhosa da direção	ACD1
	Insinuou que a professora deveria dar aula em turmas que não pertenciam a Docente, a qual salientou que não era paga para essas aulas pela prefeitura .	DPCT-6
TOTAL	5	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola	
P4	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretora realizaou questionamento da competência da Docente na frente de estagiários de uma universidade.	ACD-3
	Diretora duvidou do atestado da professora que teve Derrame na Prega Vocal	ACD-3
	A direção usou de informação incompleta para impedir da Professora tratar problemas nas cordas vocais	DPCT-2
TOTAL	3	
RESOLUÇÃO	Mudou de escola	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P5	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	A Diretora negou , no primeiro momento, o acesso da Professora à vaga na Escola em seu ato de posse do concurso	DPCT-6
	A Direção rotulou a Docente de incompetente	ACD-4
	A Diretora expressou que se não tivesse visto a evolução da Docente a devolveria para a Secretaria de Educação	DPCT-4
	Elogios dúbios para insinuar desdenho sem ser percebida	ACD-1
	Recebeu gritos da Supervisora	VVFS-3
	A Diretora desdenhou do resultado positivo obtido pela Docente	ACD-3
	Questionamento sobre as práticas de trabalho da Professora	ACD-3
TOTAL	7	
RESOLUÇÃO	Continuou na Escola	
P6	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Atos de Assédio Sexual realizado pelo Diretor, antigo Professor da escola e que geraram atos de Assédio Moral	VVFS--7
	O Diretor realizou condutas antiéticas quando a Professora decidiu se candidatar ao Conselho da Escola.	DPCT-6
	Diretor colocou falta na Professora mesmo com atestado.	VVFS-8
TOTAL	3	
RESOLUÇÃO	A Professora denunciou à Antiga gestão de Cartaxo e à Polícia.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P7	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	No ato da posse do concurso a Diretora e outras pares passaram informações sensacionalistas acerca de perigo sobre o bairro para não ficarem na escola	DPCT-2
	Diretora gritou com todas as professoras do turno da manhã(maioria recém concursadas) em horário da festa do dia das mães, pois realizou acordos apenas com as Professoras da tarde, turno que tinha várias Prestadoras de Serviço	ACD-11
	A Diretora destruiu a ornamentação das Professoras da manhã (maioria recém concursadas) pois realizou acordos apenas com as Professoras da tarde, turno que tinha várias Prestadoras de Serviço	DPCT-4
	A Diretora realizava a comparação das Professoras no que diz respeito às suas atividades.	ACD-3
	As professoras foram chamadas publicamente de burras	ACD-11
	AS Professoras não tiveram autonomia para escolher a ornamentação	DPCT-1
TOTAL	6	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P8	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretora utilizou dos colegas Prestadores de Serviço para gravar as aulas da Professora e desqualificar o trabalho.	DPCT-1
	Diretor no primeiro momento se negou a conduzir as informações de maneiras corretas para impedi-la de tomar posse na escola.	DPCT-2
	A Diretora negou dar respostas à Professora	DPCT-2
	Manipulações de situações em que culpabilizavam a Professora	ACD-4
	Diretor disse informações incorretas para a polícia sobre ameaça que a professora sofreu dentro da escola	DPCT-2
	Omissão de Diretor , diante de ameaça de morte realizada por aluno da EJA	VVFS-1
	Foi acusada por uma outra Docente de destruir sua produção na sala de trabalho.	ACD-4
	Diretora tentou impedir a conclusão do mestrado através da indiferença sobre a condição da Docente como Mestranda (troca de horários)	DPCT-1
	Diretora realizou Preconceito o Religiosa, e questionamentos sobre sua fé.	ACD-9
	Acusada pela de Diretora de induzir criança à homossexualidade	ACD-4
	Diretor privou Professora de atuar em seu espaço de trabalho na escola.	DPCT-6
TOTAL	11	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P9	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretora Impediu a Professora de amamentar o Filho de colo.	VVFS-8
	Diretora realizava piadas pela condição de vazamento do leite materno na blusa da Docente.	ACD-2
	Passou a ser rotulada por questionar as medidas tomadas pelas diretoras	ACD-4
	Diretora utilizava do Estágio Probatório como forma de não ajudar a Professora em período de amamentação	DPCT-1
	Diretora gritou com a Professora na frente dos pais de alunos por causa de celular .	VVFS-3
	Quando procurada pela professora para conversar, em um momento posterior , sobre o constrangimento que passara, a diretora negou a conversa	IRC-9
	Invasão do diretor na sala de aula em hora de Prova para devolver o aluno .	DPCT-1
TOTAL	7	
RESOLUÇÃO	Abandonou o concurso.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P10	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Importunação sexual por parte do diretor com piada sobre uma blusa que vestia.	VVFS-7
	Diretora mandou a Docente se calar e “se colocar no lugar “ no momento em que expôs sua opinião.	VVFS-3
TOTAL	2	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola.	
P11	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	A Diretora expulsou a Professora da escola, aos gritos sobre a qual se referia como “a minha escola”, em momento que a Docente questionou as ações da direção sobre suas aulas.	VVFS-3
	Diretoras realizaram comparação entre os profissionais em reuniões de planejamento	ACD-3
	Expulsou a Professora da Escola, sobre a qual a diretora se referia “Minha Escola”	ACD-11
	Inibiu ação da Professora com ameaça sobre o Estágio Probatório para	DPCT-1
	As diretoras culpabilizaram a Professora de ter feito greve	ACD-9
	Usavam as redes sociais para cercar a Professora com indiretas.	VVFS-4
	As Diretoras passaram a ignorar a Professora	IRC-6
	Não disponibilizaram o ponto de presença dos Professores nos primeiros meses da chegada da Professora na Escola.	DPCT-2
TOTAL	8	
RESOLUÇÃO	Relatou na antiga gestão e saiu da escola.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P12	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretor desconsideravam os problemas de saúde da Professora.	VVFS-8
	Diretor desqualificava a competência da Professora	ACD-3
	Diretor aplicou faltas injustificáveis em período de tratamento de saúde.	VVFS-8
	Diretor fez complô com os alunos contra a Professora	ACD-4
	Acusada de ter praticado preconceito religioso e confirmado pela Diretor	ACD-4
	Diretor a puniu com advertência de forma injustificada	IRC-9
	Acusada de ter praticado psicofobia	ACD-4
TOTAL	7	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola pois o Diretor saiu .	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P13	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Desqualificação do Trabalho da Professora por parte da Diretora .	ACD-3
	Diretora constrangeu a Professora com a ideia de que ela deveria pagar a outra Professora Prestadora de Serviço que tinha não tinha recebido por suas aulas	DPCT-8
	A diretora, a partir da fala dos alunos, acusou a Professora de transmitir filmes pornográficos para alunos do nono ano,	ACD-4
	Reunião do colegiado sem ser avisada previamente	DPCT-2
	Acusada pela direção, a partir da fala dos alunos de usar telefone celular em sala de aula	ACD-4
	A supervisora desqualificando a atividade das Professoras.	ACD-3
	Colegas Professoras tentavam ensinar a Docente pra dar aula	DPCT-4
TOTAL	7	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola .	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P14	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretora realizava Cobrança sobre os horários de chegada e regras criadas de forma imediata para punir as Professoras	DPCT-4
	Diretora usava das câmeras em sala de aula para vigiar as aulas ministradas pela Professora.	DPCT-1
	Diretora não aceitava as opiniões das professoras	IRC-1
	Diretora Inibia as ações da Professora através de informações incorretas sobre Estágio Probatório	DPCT-2
	Diretora Inferiorizava as professoras pela condição de estar em início do Estágio Probatório	ACD-3
	Diretora diminuiu o trabalho da Professora	DPCT-4
	Diretora retirou a autonomia da Professora	DPCT-1
TOTAL	7	
RESOLUÇÃO	Mudou de escola.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P15	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretor desqualificou a atuação da Professora por ser Professora Readaptada	ACD-3
	Diretor realizava a exclusão de espaços coletivos	IRC-2
	O Diretor dificultava a obtenção de informações pela professora .	DPCT-2
	O Diretor ignorou decisão coletiva	IRC-9
	Menosprezam a condição das Professoras readaptadas	DPCT-4
TOTAL	5	
RESOLUÇÃO	Acionou advogada e relatou a nova gestão do Prefeito Cícero Lucena.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P16	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	<i>Acusada pelo Diretor de Gordofobia e de Racismo contra uma aluna .</i>	ACD-4
	<i>Manipulação da Direção sobre integrantes da comunidade escolar (estudante)contra a Professora.</i>	ACD-4
	<i>A Professora foi assediada sexualmente</i>	VVFS-7
	<i>Chamada de “Raposa” pelo Diretor quando se posicionou negativamente contra os toques que ele fez no seu corpo</i>	ACD-11
	<i>Utilização de informações incorretas sobre o Estágio Probatório para inibir a Professora</i>	DPCT-1
	<i>Diretora realizou Preconceito Religioso contra a Professora</i>	ACD-9
	<i>A diretora destruiu as atividades da Professora</i>	DPCT-4
	<i>Questionou a roupa da Professora</i>	DPCT-4
	<i>A Direção não agiu diante das injúrias realizadas por mãe de aluno contra a Professora</i>	ACD-11
	<i>A Direção não agiu diante da violência física realizadas por mãe de aluno contra a Professora</i>	VVFS-2
	<i>Ameaças de morte velada feita pelo Diretor contra a professora.</i>	VVSF-1
	<i>Vigia, em uma festa na qual ela não estava , levantou a arma ao ar pra mostrar que ele tinha mais poder que ela . (ameaça de morte)</i>	VVFS-1
TOTAL	12	
RESOLUÇÃO	Entrou com processo no MP e mudou de escola .	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P1 7	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Diretoras gritaram e constrangeram a Professora	VVFS-3
	Diretor que passou a ter identidade política da antiga gestão e não dialogava com a docência.	IRC-2
TOTAL	2	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola.	
P18	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	Desrespeito a Liberdade de Cátedra ao ser obrigada a aprovar aluno	DPCT-1
TOTAL	1	
RESOLUÇÃO	Continuou na escola.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P19	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	A Diretora Adjunta “convidava” a Professora a realizar feira dela.	DPCT-8
	A Diretora Adjunta obrigava a Professora a assinar cheque, o que não era sua competência	DPCT-6
	Diretora Adjunta chamou a professora de Incompetente	ACD-11
	A diretora disse que a professora mentiu sobre doença	ACD-3
	A Diretora Adjunta insinuou que a Professora queria tocar nas partes íntimas do Diretor para procurar a chave que a tinha deixado na rua	VVFS.7
TOTAL	5	
RESOLUÇÃO	A Professora se desligou da escola e investiu em Concursos e hoje é efetiva.	

QUADRO RESUMO DA DESCRIÇÃO DOS ATOS DE ASSÉDIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA		
P20	DESCRIÇÃO	CÓDIGO
	A Diretora agiu com desprezo e desconfiança a Professora no ato da posse.	ACD-3
	A Diretora não deu declaração para a inscrição no Mestrado	DPCT-1
	Pares realizaram insinuações sobre a vida privada da professora	ACD-7
	Diretora desqualificou a atuação da Professora	ACD-4
	A Diretora deu ideia para ela fazer práticas inferiores à Disciplina	DPCT-8
	A Diretora colocou a Professora no Conselho Escolar e a convidou a sair da escola.	DPCT-2
	Por ser de religião de matriz africana a diretora foi convidada a sair da escola por causa de justificativa criada para tal fim	ACD-9
	A Diretora fez Gordofobia contra Professora e fez relação com sua profissão artística.	ACD-6
	A Diretora proibiu da Professora de participar 1º Prêmio Eleonora Menicucci realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa em 2015	DPCT-1
TOTAL	10	
RESOLUÇÃO	Acionou advogada ; Relatou a gestão do Prefeito Luciano Cartaxo e mudou de escola.	

QUADRO DAS “ CONSEQUÊNCIAS NA SAÚDE DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS”	
PROFESSORA	DOENÇA
P1	Depressão, Síndrome do Pânico e Saúde física
P2	Ansiedade
P3	Teve sua saúde mental atingida
P4	Não
P5	Não
P6	Ansiedade
P7	Não
P8	Ansiedade /Depressão
P9	Teve sua saúde mental atingida
P10	Ataque de Pânico e Ansiedade
P11	Ansiedade e Candidíase de Repetição.
P12	Ansiedade ; Síndrome de Pânico; Agravamento do quadro depressivo
P13	Depressão
P14	Teve sua saúde mental atingida
P15	Ansiedade
P16	Teve sua saúde mental atingida
P17	Teve sua saúde mental atingida
P18	Teve sua saúde mental atingida
P19	Ansiedade e Enxaqueca
P20	Pneumonia agravada pela Somatização

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P1	I.R.C-6	Não foi aceita pelos colegas e direção da escola <i>Foi justamente pouco tempo depois que eu entrei que começou o assédio moral ! Lá era noventa e poucos por cento de prestadores e a maioria não me aceitou não...</i>
	ACD-1	Diretora desqualificava seu trabalho e competência. <i>Diziam que eu não sabia dar aula ! Que eu não tinha moral pra nada! Que eu não tinha moral pra aluno, que eu não sabia dar aula... Isso saiu da boca dele isso saiu da boca da diretora... Até os alunos já estava com esse discurso! (...)</i>
	ACD-4	Diretora espalhava rumores sobre a Docente na escola <i>E depois ficava falando pelos corredores que eu não sabia dar aula, que eu não tinha voz para os meninos que os meninos iam dar conta da sala coisa assim e isso foi só da primeira semana...</i>
	DPCT-2	Ida para Conselho Escolar sem nenhuma conversa prévia. <i>(...) Colocou Meu nome e de outro colega, que tinha chegado a pouco tempo efetivo... foi o único que rebatia de frente contra a escola toda... Aí botou meu nome, desde professor e de outros , na entrada da escola dizendo que ia fazer o conselho extraordinário que sempre rebatia foram parar no conselho escolar e diziam que nós não agíamos de forma correta com a escola. Ele dizia que esses professores não como se a gente veste cometendo algum crime sabe! Fora do padrão! E ai minha filha quando eu vi isso , quando eu vi isso quando eu cheguei eu me descontrolei fiquei super nervosa! No outro dia falei com a diretora e ela disse que acontecer o conselho por que não dava certo... Porque eu tinha problemas de saúde e eu disse: “O meu problema de saúde aqui é este lugar aqui não me deixa com problema de saúde... trabalhar!” Eu nunca tive esse problema de saúde! Se eu tenho esse problema de saúde e se eu tenho enxaqueca se eu tenho problema se eu tenho cirurgia, isso foi um aqui!”</i>
	IRC-2	A diretora recusava-se a falar com a Docente

		(...)Para mim foi o fim, ter meu nome exposto, sem ser notificada para ir para o Conselho Escolar! Eu redigi aquele textão no grupo, porque ela nunca podia me atender...aí eu botei no grupo do WhatsApp pois estavam e sempre reunião! Simplesmente ela não respondeu ela colocou uma mensagem bíblica e disse: “Deus abençoe a sua vida!” Ela sequer ligava pra mim pra resolver a situação!
	ACD-1	Diretora defendia publicamente que a escola só deveria ter Prestadores de Serviço pois os Efetivos davam muito trabalho <i>Ela dizia: “Na minha escola se pudesse só teria prestador... Porque só teria prestador? Porque prestadores trabalha!” E efetivo não trabalha! “Efetivo dá maior trabalho!” E isso na frente da gente, dos efetivos! e tinha dois ou três efetivos lá...</i>
	IRC-6	Inspetor passou a negar ajuda com a turma quando se posicionou contra seus atos de invasão e gritos em sua sala de aula <i>Na hora da aula ele entrava, chegava na porta da sala e brigava com aluno sem nem pedir licença ao professor! (...) Nas primeiras vezes eu fiquei tão estarecida que eu não tive nem como responder sabe? Eu nunca pensei que eu iria vivenciar isso e como eu era uma pessoa bem tranquila, educada e não queria confusão com ninguém, às vezes eu nem falava! Depois ficou tão sério que eu tive que pedir a ele para deixar, que quem resolvia era eu! Aí ele disse: “Ah é, né? Então não me chame pra nada!” Depois disso se eu pedisse a ele pra olhar a turma ele dizia: “Ah não... Você que se vire!” Não era só ele não... Era diretora também! Ela chegava, entrava na sala... Era uma prática da antiga diretora que depois saiu e a diretora geral ficou e faz 20 anos que ela está nessa escola... É a “escola dela” ela diz “minha escola”! Agora está dizendo que é a “nossa escola”!</i>
	VVFS-8	Indiretas sobre Condição de Saúde Mental e tratamento <i>Só que como ficou aquele clima chato aqui acolá que algumas discussões... A diretora ficava o tempo todo com as indiretas e professores com brincadeira ... Isso era para quem? Que a única que tirou licença lá foi eu... Diziam: Tem professor que não consegue dar aula numa escola, tira licença por problemas emocionais mas consegue dar aula em outra escola! E Diziam: Como é que pode? Se a pessoa está doente, não pode fazer nada né? E aí eu já entrava na discussão, né? Eu já vi que direcionava pra mim por que era indireta...</i>

		<i>“ Não professora , mas é assim mesmo! Quem já viu a pessoa que está doente para um lugar e está bem para o outro!E aí eu disse: “E se for esse lugar está deixando a pessoa doente? E aí? Porque aqui é isso....</i>
	RESOLUÇÃO	Relatou na nova gestão do Prefeito Cícero Lucena e saiu da escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)	RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P2	DPCT-1 Perseguição por parte do Diretor que controlava sua presença na sala de aula, indo todas as vezes passar para se estava danado aula ou sentada. <i>E aí começaram outros episódios de perseguição, assim... Não sei se ele esta atrás de de arrumar um motivo pra me devolver também! E aí quando uma hora em ponto ele ia lá...tocava e descia até a última sala, passava da sala por sala olhando, botando os meninos pra dentro... E aí em dias dia que eu estava, ele ia primeiro na minha sala, para depois ir na outra de baixo! (...)aí eu disse: "O que que esse homem está comigo o que foi que eu fiz pra essa criatura?"</i>
	VVFS-3 Levou dois gritos do Diretor. Uma vez em frente aos alunos, por desencontro de acordos sobre a sala de vídeo. Na segunda vez foi em frente a um colega professor na sala dos Professores. <i>Esse homem me pegou para Cristo! Ele me gritou duas vezes! Em uma das vezes o professor x viu ele me gritando... Eu não lembro motivo! Lembro do episódio da cena todinha, onde o professor tava sentado, do trajeto que ele fez e esse homem... Eu não lembro do motivo, eu lembro da cena inteira mais um motivo não lembro! Esse homem começou a gritar comigo, gritou... Eu fiquei...Eu não sabia me responder! Aí ele deu o show dele e saiu e bateu a porta ! Eu olhei pro meu colega e disse: "Você viu isso?" E o meu colega assim: chocado! Eu não lembro o motivo, mas o episódio do grito eu lembro muito bem! Infelizmente o meu colega que teve assistir a minha cena lamentável de grito, aí eu disse pelo uma testemunha eu tenho se o negócio engrossar...Outra vez eu levei um grito dele também na frente da grade da Secretaria! Esse aí eu lembro do motivo, foi porque , acho que já era mais ou menos 13h15 eu não estava na sala com os alunos, meus alunos estavam na frente da sala de vídeo, sentadinho lá esperando eu abrir a sala, para gente entrar na sala...Eram 13h15 e ele começou a dar um escândalo, que não tinha professor na sala que o que era o que estava fazendo ali, e e não sei o que! Eu disse: "Eu reservei a sala de vídeo pode olhar aí, no papel!" E simplesmente não estava aberto as coisas não estavam montdas! (...)E eu não estava enrolando fazendo hora ou passeando na escola não! E aí ele tem um jeito de falar muito</i>

		<i>explosivo! E ele sempre de dar show! Quando fala é o tom de voz extravagante! E aí eu levei grito dele duas vezes!</i>
	Resolução	Mudou de escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P3	ACD-9	Nome dos grevistas na parede <i>A questão da greve o professor que não foi trabalhar, o nome estava na parede! Para que os pais soubessem: “ Quem não foi trabalhar, quem não retornou para a escola!” Porque o discurso era assim: “A escola está aberta para quem quer trabalhar!” E o prestador com medo, vai trabalhar e o efetivo mesmo que no probatório não vai, então vai pra parede o nome de todo mundo! Fulana é a professora de tal disciplina, a mãe nem lembra quem é a professora... Lembra quem é a tia da sala! Mas o meu nome tava lá na parede! E o de outras colegas também!</i>
	DPCT-1	Direção expressava que “permitiu” a Professora fazer Mestrado <i>(...)Depois do mestrado eu via: “Mas a gente permitiu que você fizesse o mestrado e você poderia estar ajudando a escola agora!” Oi? Eu não fiz o meu mestrado para ficar até mais tarde trabalhando não! Eu fiz o meu mestrado para me qualificar como professora não para trabalhar até mais tarde nem pra fazer uma outra função, sabe? Como se eu precisasse fazer um favor e na verdade, no meu combinado no mestrado profissional ! Eu preciso não sair da prefeitura por cinco anos! Porque o mestrado profissional na hora que você é aprovado você assina lá que você vai continuar trabalhando no serviço público por cinco anos ... prefeitura seja estado, seja o que for!</i>
	DPCT3	Direção Induzia as Professoras procurar pelas outras 98 escolas do Município. <i>E eu dizia eu não estou pedindo permissão, eu passei!Ah, uma frase que a gente escutou muito que eu me lembrei agora com essa coisa de permitir-se : “Existem 90 e tantas escolas quem não estiver satisfeito que saia!” E a gente escutou muito isso! E não foi pouco! Na época, eu acho que era 98 escolas da prefeitura e todas as reuniões quando alguém se mostrava insatisfeito ou contrário ao que uma Alguma coisa que a direção dizia, a diretora sempre dizia: “Existem 98 escolas do município, quem não estiver satisfeito pega a transferência faça sua cartinha!”E algumas professoras fizeram isso!</i>
	ACD1	Recebia qualificação desdenhosa da direção.

		<i>Porque arredia foi um a palavra ela foi muito usada! No sentido de que: “Fulana está batendo muito de frente! “Você está muito arredia! Não se lembra de como foi na época de quando você precisava fazer o mestrado? Você não era arredia desse jeito!</i>
	DPCT-6	Insinuou que a professora deveria dar aula em turmas que não pertenciam a Docente, a que salientou que não era paga para essas aulas pela prefeitura . <i>Uma professora (se afastou da escola) e eu dava aula na turma dela! Então, a turma dela passou um tempo sem professor! Porque não chamaram um substituto, então eu não tinha essa aula! Ficou um buraco no meu horário e o que foi que ela fez? Ela disse que eu ia dar aula em outra turma que não tinha professor porque a professora tava de licença! Só que as outras a outra professora pegava mais 10 turmas o que que eu tenho que pegar essa? Eu disse: “Não mulher! Eu não vou não pegar essa turma!” E ela disse: mas você não está fazendo nada!” Eu disse: “Oi?” Mas não está eu, não está, educação física, não está religião! Eu sento e vou fazer uma outra atividade eu sento e faço a reposição de aula, de alguma turma que eu tenho eu sento dou uma ajudando a professora não tem problema. Se for pra trabalhar eu trabalho!</i>
	Resolução	Continuou na escola

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P4	ACD-3	Diretora realizou questionamento da competência da Docente na frente de estagiários de uma universidade. <i>E aí quando ela abriu a porta onde tinham uns cinco a seis estagiários ela olhou pra minha cara e disse: essa é a professora do primeiro ano... Eu espero que esses alunos são alfabetizados antes do final do ano! Você está entendendo? Isso na frente de todos estagiários! Eu olhei pra ela e sorri! Eu sorri e balancei a cabeça! Aí ela saiu e não disse mais nada e quando deu minha hora eu fui –me em bora... Mas assim é você expor por um professor na frente dos outros falando sobre a capacidade dele de alfabetizar ou não! Aí em uma outra oportunidade ela fez e aí, isso já foi na sala dela , na</i>

		<i>direção, ela fez: “E aí, os alunos vão ser alfabetizados ou não?Aí eu disse: Lembrando o aluno não é só meu! O aluno é da escola! Eu tenho papel como alfabetizadora tentar alfabetizar... Mas a alfabetização ela tem muitas coisas que afetam, seja a família, seja escola seja uma criança que tem um problema então, que eu puder fazer eu farei! Mas se não estiver dentro do meu alcance como professora eu não me responsabilizo! E aí ela ficou olhando pra minha cara...</i>
	ACD-3	Diretora duvidou do atestado da professora que teve CID 10 J38. <i>Ela chegou e disse: fulana, a professora está de atestado? Aí ela respondeu: está! Por três dias mas ela não sabe por quanto dias ela vai ficar afastada porque parece que a coisa dela foi séria e aí ela disse: “ Tá...! Me engana! Qualquer pessoa tem plano de saúde pode ter um atestado hoje!”Aí eu fui fiquei calada não disse nada! Aí quando ela chegou perto de mim aí ela disse : Professora, qualquer pessoa pode ter atestado</i>
	DPCT-2	A direção usou de informação incompleta para impedir da Professora tratar a problemas nas cordas vocais <i>Eu pedi que meu marido tirasse uma cópia, levasse pra eles mas que eu já ia agendar na junta médica a minha ida aí ela foi fez, Adjunta disse assim: “Você sabia que se você se afastar você vai perder dinheiro no seu salário né? “ Aí eu disse: Dinheiro no meu salário como assim? Ela disse: É porque quem tira licença médica perde a gratificação de sala de aula! Aí eu fui respondi pra ela assim: Fulana se o dinheiro fosse mais importante pra mim do que a minha saúde eu não estaria aqui trazendo um atestado pra você!</i>
	RESOLUÇÃO	Mudou de escola

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P5	DPCT-6	A Diretora negou , no primeiro momento, o acesso da Professora à vaga na Escola em seu ato de posse do concurso. <i>Assim que eu passei, no concurso que eu peguei o encaminhamento pra escola para o trabalho, quando eu pus os pés lá a primeira coisa foi: É... Eu não disse que estava precisando de professora polivalente! Porque mandaram você pra essa escola? E eu disse: “ Olha, diretora, não sei! Mas eles me deram encaminhamento para cá! E aí ela disse: “Olha minha filha você vai fazer o seguinte, você vai lá na Secretaria e vai dizer que não tá precisando de professora polivalente aqui porque eu estou com uma turma só com 10 alunos! Eu não sei se eu vou conseguir fechar a turma! Então você vai lá e peça pra transferir você para outra escola!”</i> <i>Eu não quis bater de frente com a diretora, no primeiro dia que eu botei o pé pra me apresentar vim na secretaria... Aí eu falei expliquei a situação... E me disseram: se não for você que vai dar aula pra esses dez alunos, quem é que vai alunos? Quem vai ser?</i>
	ACD-4	A Direção rotulou a Docente de Incompetente <i>Nossa! Eu fui taxada de incompetente! Uma professora que não conseguia dominar a sala! Esse era o meu rótulo! Por que? Porque quando acontecia alguma coisa eu encaminhava para coordenação!</i>
	DPCT-4	A Diretora expressou que se não tivesse visto a evolução da Docente a devolveria para a Secretaria de Educação <i>Isso foi o primeiro ano! Quando terminou esse ano que eu entreguei as cadernetas tudo... Quando foi no final desse primeiro ano, a diretora veio falar comigo: “Olhe, que bom que você evoluiu né? Porque eu estava pensando em devolver para a prefeitura! Porque assim, não sei você não estava conseguindo se adaptar... E eu só olhando pra cara dele eu fiquei tão chocada com a fala da criatura, que eu fiquei assim, olhando sabe? Se entender!</i>
	ACD-1	Elogios dúbios para insinuar desdenho sem ser percebida

		<i>Aí ela fez assim...Você é tão novinha, né? Eu pensei que não ia dar conta! Que bom que você evoluiu! Aí eu fiquei assim: será que ela me chamou novinha será que ela acha que estava me elogiando, porque eu senti pingar preconceito na fala dela e ela não se dá conta!</i>
	VVFS-3	Recebeu gritos da Supervisora <i>E eu levei um grito de um supervisora ! Ela gritou: Professora ! Se vire, cuide da sala e resolva! E eu olhei assim pra cara dela! Pronto, depois desse dia nunc amais olhei pra cara dessa criatura! I</i>
	ACD-3	A Diretora desdenhou do resultado positivo obtido pela Docente <i>Aí a diretora fez: “Eu vou na prefeitura pegar o bendito do resultado! Aí ela foi pegou resultado! Quando foi no outro dia ela me chamou: “Professora venha cá ,fale pra mim qual é o caminho das pedras? Aí eu disse: “Não estou entendendo!”Aí ela disse por que olha eu fui pegar o resultado ontem na prova dos meninos e aí eles me deram as notas... E o seus alunos tiveram notas mais altas! Tanto em português como em matemática! E eu disse que bom que eles tiraram nota boa! E ela disse pois eu fiquei muito surpresa... Porque assim... Eu pensei que eles tinham errado e eu disse: Não, essas notas estão erradas! Não é da professora da tarde não? E ela disse isso na minha frente! E ela disse: Eu não acreditei que essas notas eram de seus alunos! Eu pensei que eles tinham trocado! Eu pedi para conferirem de novo! E eles conferiram e realmente era sua nota de seus alunos! Me diga o que é que você faz?</i> <i>Aí eu disse: Eu dou aula! Nesse dia eu cheguei muito doente em casa! Eu não consegui almoçar eu estava com tanto ódio que você não tem ideia!</i>
	ACD-3	Questionamento sobre as práticas de trabalho da Professora <i>Outra coisa que ela fez, ela disse assim olha o passo e não vejo você lendo com os meninos, e aí.. você sabe que o Pra Valer quer que a gente faça leitura ... Eu disse eu faço leitura, diretora, todos os dias! E aí ela disse : Eu queria fazer a leitura dos meninos... Eu disse: “Venha fazer!” Venha fazer! A senhora não quer assistir uma aula minha não? Venha para cá,venha... A senhora chega mais cedo de uma hora, a senhora senta lá atrás e fica vendo eu dar aula pros meninos, aí a senhora avalia! Aí ela disse: “Ah! Não, não é isso não!” Eu já começo logo cortando eu vou cortando o mal pela raiz! Aí ela percebe! E aí ela dar logo a freada dela!</i>

	RESOLUÇÃO	Continuou na Escola
--	------------------	---------------------

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P6	VVFS--7	Atos de Assédio Sexual realizado pelo Diretor, antigo Professor da escola e que geraram atos de Assédio Moral <i>Eu sempre trabalhei em escolas em que eu tive mulheres como diretoras e foi o ano que chegou esse novo diretor da escola em que ele já inclusive foi professor , em horário oposto que eu não tinha contato, sabe, porque saiu e depois retornou como diretor! Só que ele, quando ele retornou, ele retornou como diretor, ele retornou de uma forma porque assim, pra quem viu e conviveu com ele, como professor, ele voltou se sentindo no poder, sabe! E principalmente numa demanda que era praticamente dominada pelas mulheres! Cem por cento mulheres, no turno da manhã... Que é o turno que eu trabalho que são as pedagogas, né? Então era dominado pelas mulheres! Então ele se sentia no direito de tratar mal as funcionárias do serviços sabe, ele se sentia na razão de humilhar , sabe? Ele era uma pessoa... Muito grossa! E quando ele veio pra mim ele se colocava a princípio,s e colocava como uma pessoa querendo ser prestativa... Mas começou a me cercar de um jeito! Ia todo dia na minha sala de aula, eu bastava entrar ele vinha traz todo santo dia! É... Não tinha nada! Não tinha nada pra se resolver, pra conversar com ele mas ele queria puxar assunto na minha aula, na porta da minha sala, eu não podia nem dar aula, porque ele tinha que puxar alguma coisa: “Você está precisando de alguma coisa, você quer alguma coisa?Quer que eu faça alguma coisa pra você?Incialmente assim, sabe? E era um tipo de comportamento que me incomodava ...Aí a partir daí ele foi mais incisivo, foi quando ele me deu uma cantada, fazia elogios e depois teve um período que foi o período de atualização de cadastro dos servidores ... E aí pra todos esses os efeitos eu era casa e ele também era um homem era casado... E aí eu estava em processo de divórcio... Aí quando botei que era uma dúvida minha, que quando estava na ficha, com o pessoal da secretaria , e estava fazendo esse recadastramento, porque eu estava em em processo de divórcio e ainda tinha certidão de casada e o que eu teria como preencher... Seria como divorciada, porque estava no processo, se era como casada, enfim... Eu sei que ele estava presente nessa hora. A partir daquele dia ele mudou</i>

		<i>totalmente comportamento dele comigo, ele se viu no direito, porque eu estava divorciando, né? Achando que eu estava disponível ! E foi aí que ele me chamou pra sair, me deu várias cantadas , e levou um belo de um fora! Eu coloquei ele exatamente no lugar dele! Foi daí, minha filha, que a minha vida virou inferno! Na escola!</i>
	DPCT-6	O Diretor realizou condutas antiéticas quando a Professora decidiu se candidatar ao Conselho da Escola. <i>E aí depois, daquilo ali, nós como efetivas, nós decidimos participar do Conselho Escolar e eu me coloquei como representante e fui eleita! Apois nessa eleição só faltou a polícia, porque eleição acabou embaixo de guerra! Foi uma guerra, uma briga e eu fui eleita e ele decidiu cancelar suspender a eleição pra não validar! Foi... Pra não validar, para não ser eleita ele boicotou depois e suspendeu, e lá vai e tudo mais...Mas a gente fez um outro B.O na polícia com relação a esse processo, sabe?</i>
	VVFS-8	Diretor colocou falta na Professora mesmo com atestado. <i>Uma sexta-feira perdi a voz e fui pro otorrino perto do trabalho não SOS otorrino e nesse dia eu peguei um atestado médico ... Ele , a partir daí ele botou falta em mim, com atestado médico porque eu estava sem voz! Eu levei o atestado médico! Eu levei o o comprovante que eu estava, que eu não tinha condições de dar aula, eu tinha voz, e ele faz questão sabe de baixar falta, de baixar a falta mesmo! Porque quando baixa falta, lá na frente, você vai repor ! Você vai repor, né? Conta para seus dias de aposentadoria também! E aí virou uma perseguição sem fim aí! Ele colocava alunos que não eram pra estar matriculados, ele colocava muitos alunos especiais dentro da minha sala e não pode ser feito desse jeito, sabe? Ele me perseguia de um jeito!</i>
	RESOLUÇÃO	A Professora denunciou à Antiga gestão de Cartaxo e à Polícia.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P7	DPCT-2	No ato da posse do concurso a Diretora e outras pares passaram informações sensacionalistas acerca de perigo sobre o bairro para não ficarem na escola <i>Teve alguns professores que desistiram! Teve professora que não ficou! Saiu! Enquanto eu tava na entrevista, quando eu trouxe minha carta da nomeação tinham mais duas outras professoras também que tinham sido designadas pra lá e com toda aquela oratória dela, ela conseguiu que a pessoa desistisse de ficar lá e foi pra prefeitura pedir pra ir pra outra escola! Ela dizia: “Não, meu amor...Procure uma escola mais perto da sua casa! Como é que você mora no bairro x e é designada pra uma escola no bairro y? E aí, assim, a pessoa dizia: “É mesmo não é? É verdade não é? Tem outras escolas lá, vou ver se eu consigo!” E aí a diretora conseguiu, na minha frente, que eu tava lá na sala... E aí quando ela veio falar comigo na sala aí eu disse: “Não, eu moro bem aqui no bairro vizinho! É aqui mesmo que eu vou ficar! Eu não vou na prefeitura brigar para ninguém mudar meu local de trabalho não! Me mandaram pra cá eu vou ficar aqui mesmo!”</i> <i>As outras, com quem a gente falava, assim: Nossa e a escola, como é ? Ela é pequenininha, tal... Respondiam “Gente ... Mas olha aqui às vezes tem tiroteio ali em cima e a gente tem que ficar trancada dentro da sala, porque a gente tem medo de sair e só quando a polícia libera que a gente sai... Então fizeram terrorismo mesmo,sabe? Pra gente não querer tanto que muitos professores não aceitaram a escola levaram a portaria de volta para a prefeitura e pediram pra ser relocados por que ficaram assustadas!</i>
	ACD-11	Diretora gritou com todas as professoras do turno da manhã(maioria recém concursadas) em horário da festa do dia das mães, pois realizou acordos apenas com as Professoras da tarde, turno que tinha várias Prestadoras de Serviço <i>E aí, quando a gestora chegou, ela de um ataque!Ela surotu ! “Por que não era isso, que não tinha sido combinado com as professoras da tarde... porque as professoras da tarde que tinham feito ornamentação e não foi</i>

		<i>daquela forma que elas tinham pensado que ia ficar a quadra!</i>
	DPCT-4	A Diretora destruiu a ornamentação das Professoras da manhã (maioria recém concursadas) pois realizou acordos apenas com as Professoras da tarde, turno que tinha várias Prestadoras de Serviço <i>E ela saiu arrancando tudo do lugar! Tirou tudo! Ela saiu tirando tudo que a gente tinha colocado! Faltava meia hora só pra começar a festa! E ainda dizia: “Não porque as cartazes não é aqui... Não porque isso, essas flores não são aqui...Esse painel gente pensou não foi aqui, por que vocês colocaram aqui?”</i>
	ACD-3	A Diretora realizava a comparação das Professoras no que diz respeito às suas atividades. <i>E aí ela passou aceitar, mas sempre que ela tinha oportunidade ela dizia: “Não... mas a professora X fazia de tal forma! Mas a professora Y, os meninos não abrem uma boca durante a manhã inteira ! Eram todos quietinhos! Nossa! a professora Y a gente passava pela porta da sala dela não tinha essa algazarra era todo mundo de cabeça baixa!”</i>
	Acd-11	As professoras foram chamadas publicamente de burras <i>Vocês são muito burras! Por que vocês fizeram desse jeito?” E ela Surtou! De uma forma que a gente não nunca tinha visto antes ! E aí todas as professoras da manhã ficara um acuadas e aí a gente ficou se olhando e esperando....</i>
	DPCT-1	AS Professoras não tiveram autonomia para escolher a ornamentação <i>A turma da manhã fez, com a nossa ótica, o que ficaria melhor pra nossa turma, pra o nosso turno, pra o que a gente entendia de bonito pra festa do dia das mães, mas ela não aceitou, ela queria que eu ficasse da mesma forma de manhã de tarde e que a ornamentação que tarde tinha planejado era superior a da manhã! Então isso foi muito constrangedor foi terrível! Por que ela colocou o trabalho da gente de uma forma, assim, inexplicável pra baixo sabe? Tudo que a gente tinha planejado, tudo que a gente tinha o que a gente ensaiou com os meninos, ficou muito estranho! Porque a gente não tinha aquela felicidade, né? Isso não foi só com uma professora foram com todas!</i>

		Então afetou uma equipe inteira!
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P8	DPCT-1	Direção utilizou dos colegas Prestadores de Serviço para gravar as aulas da Professora e desqualificar o trabalho. <i>O menino chegou e disse: “Tia, você tem Orkut?” Eu disse não, amor, por que? E aí ele falou: “Porque tia fulaninha...” Porque eu dava aula e às vezes, uma vez por mês, eu dava um momento livre, onde eles brincavam, né? Do que queriam... Aí ele disse: Não, é porque tia fulaninha, mandou alguém filmar para dizer e postar que a sua aula é uma bagunça e postar!” E eu, sabe... Chocada! E sem saber como agir!</i>
	DPCT-2	Diretor no primeiro momento se negou a conduzir as informações de maneiras corretas para impedi-la de tomar posse na escola. <i>E aí quando eu chego lá, ele olha eu lá, né? ...E eu expliquei que fui encaminhada pra escola e ele disse: “É, professora! Infelizmente já foi enviada outra pessoa e a vaga já foi preenchida!” Porque eu não sei o que eles faziam, aí depois é que eu descobri! Aí Deus é tão bom, tem uns anjos pra orientar os doidos né?.. Aí alguma coisa sopra assim no meu ouvido: “Pergunta a disciplina !” Aí quando eu cheguei eu disse assim: Mas o professor que veio, era de qual disciplina? E aí ele “Português. Não é de português a senhora?” Aí eu disse: “Aí que bom que foi de português porque eu sou de Educação Física! Tá aqui” E aí ele disse : “M**, errei!!” Tá entendendo? Porque assim, quando eu entrei, tinham quatro professores de educação física, só eu era efetiva... Os outros três eram prestadores e não tinha um efetivo de português...O qual ele estava me dispensando! Porque ele já sabia que tinha sido encaminhada uma professora de português pra lá também!</i>
	DPCT-2	A Diretora negou dar resposta a Professora <i>Eu me lembro que quando eu passei no concurso eu fazia uma</i>

	especialização na Federal! E aí, é... A professora chegou e disse assim: “Professora fala com fulaninha, porque aí ela sabe mais ou menos quando o concurso, ela é diretora, ela vai saber contar!” Eu só fui perguntar a dita cuja, se ela tinha noção de quando ia começar a chamar e aí ela disse: “Eu não quero ninguém na minha escola! Porque eu não gosto de efetivo na minha escola! Só gosto prestador!”
ACD-4	Manipulações de situações em que culpabilizavam a Professora aí também entra também uma outra professora, que no caso era prestadora e começar a infernizar minha vida, não é? De repente estava na escola e dizia: “Você entrou em tal lugar e deixou aberto ginásio!” Aí eu dizia: “ Não eu não deixei aberto! E qual foi o dia que eu foi a hora?” Porque também quando eu saia pro mestrado poderia ser que eu deixasse né?” Ai disseram: “Não sei qual é o dia qual é a hora só sei que foi você!” E tinha testemunha que tinha sido eu! Sem saber o dia e nem a hora! E eu tentando entender porque na minha cabeça não entrava, eu nunca tinha passado por esse tipo de coisa!
DPCT-2	Diretor disse informações incorretas para a polícia sobre ameaça que a professora sofreu dentro da escola Então quando eu ligou pra polícia, e que a polícia chega foi outra violência, tá entendendo? Eu estava na diretoria com o diretor e aí chegou a polícia e quando a polícia chega nem falou comigo! Vai direto para diretor,né? Eu não existi!Era o diretor e quando vai para o diretor, ai pergunta pra ele : “O que ocorreu?” Ai o diretor disse : Houve alteração de ambas as partes! E aí eu fiquei irada, cara! Eu fiquei Irada! “Como houve alteração de ambas as partes? Nem minha voz eu alterei, tá entendendo?” E aí sabe , eu fiquei indignada! E aí, eu tava no telefone com amiga minha e aí os policiais não quiseram me escutar, me ignoraram me mandaram calar a minha boca!Só que a minha amiga que eu tava falando telefone, ela era da polícia e o cargo dela era muito mais alto do que os policiais que lá estavam , tá entendendo? E eu não estava falando com a policial! Eu estava falando com a minha amiga, minha comadre, tá entendendo? Quando ela escutou o tratamento deles ela disse: “Quem está na comissão? Passe agora o telefone! Aí eu disse: “Querem falar com você!” Aí: “Quem é?” Quando atenderam: “Sim... Sim...Não, está certo! Tá... tá...”Eu tive tanto ódio! Eu tive mais ódio disso do que do menino, do caba tentar tirar a cadeira em mim! Sabe?Ai ele: “Olhe...” E aí eu já estava, sabe , muito ... A senhora, é... Pode fazer uma

	queixa a respeito dele, mas olhe, pense direito, porque ... Pode ter sido somente o momento de loucura , pai de família... A senhora vai acabar com a vida dele... A senhora não sei o que lá... Aí você é vítima e termina se sentindo culpada de desgraçar a vida do infeliz!
VVFS-1	Omissão de Diretor , diante de ameaça de morte realizada por aluno da EJA <i>Ele disse: “Tu sabe porque... Agora, tia, não conte para ninguém não viu tia!” Aí ele disse: “Tia tu sabe por que o diretor não fez nada com fulaninho ? Aí eu disse: Por que? E aí ele disse: São amigos, tia! Saem juntos pra beber!” Mas menina... Eu sai descontrolada pra direção! Cheguei na direção eu dei uma tapa em cima do birô, sabe? E aí eu cheguei pra ele e disse: Você é um cabra safado! Você é um cabra safado ! Eu não tenho respeito nenhum por você! Eu acabei de saber que eu passei por todas as formas de humilhação dentro dessa escola por que você era amigo de cachaça do outro infeliz, sabe? Aí ele dizia: Calma! Calma professora! E ele é muito estourado, sabe? Ele é muito estourado, tá? Mas comigo ele conseguiu ser diplomata, sabe? Eu é que estourei !</i>
ACD-4	Foi acusada por uma outra Docente de destruir sua produção na sala de trabalho. <i>Um dia, eu me lembro bem porque foi próximo de Santo Antônio, na trezena de Santo Antônio, né? Quando eu menos espero chega a outra professora lá, jogou em cima da mesa um monte de foto e disse: “Olhe, está aqui eu estou exigindo posicionamento! Eu organizo a sala todinha e olha que essa professora da disciplina x faz !” A sala, quando você pensava e olhava estava como se tivesse tudo destruído, tá entendendo? Ai quando eu olhei, aí eu já estava muito irada com todo processo, né? Aí eu cheguei olhei pra ele disse: “Você tem a foto minha fazendo isso?” - “Não!” “Então, desapareça da minha frente!” Sabe? Então eu já não estava mais aguentando, está entendendo?</i>
DPCT-1	Direção tentou impedir a conclusão do mestrado através da indiferença sobre a condição da Docente como Mestranda (troca de horários) <i>Quando eu menos espero começam a trocar os horários... Quando começam a trocar os horários, começa coincidir com os horários da universidade e aí foi inferno, porque teve disciplina que eu tirei seis, porque eu não conseguia chegar no horário e a professora não queria, a professora também já tinha mudado , e eu chorava feito louca! E aí infernizaram a minha vida o tempo</i>

		todo para que optasse entre o mestrado ou escola! Então era uma tortura muito grande para mim todo esse processo!
ACD-9	Diretora realizou Preconceito o Religiosa, e questionamentos sobre sua fé. <i>Aí eu entro e começo a trabalhar com as danças populares com folclore, com tudo... e quando eu passava todo mundo já se benzia! Era a “catimbozeira que chegou”! É tanto que na escola, muita gente das antigas ainda acha que eu tenho uma religião é... de origem africana, está entendendo? E eu não tenho nenhum problema! Eu mostro direto! Mas eu sou católica, né? Mas assim, eu não preciso estar provando para o povo lá, está entendendo? Um dia estava numa reunião, lá ... e eu me lembro que dentro da reunião eu citei Gandhi, em alguma coisa que eu não lembro, mais o que foi, né? Aí, eu sei que uma das supervisoras chegou e disse: “Professora eu queria falar com você! Me diga uma coisa, eu nem sei como é que se diz... Você é ateu atoa ou atea? Você tem religião?” E aí eu, com um sorriso bem aguado, eu disse: “Tenho!” Ela perguntou: Qual religião você é? Eu disse: “Eu sou católica!” E ela me disse: “Ah tá! Porque se não fosse seria impossível trabalhar com você!”</i>	
ACD-4	Acusada pela de diretora de induzir criança à homossexualidade <i>Então quando eu chego, tinha um caso no quinto ano em que o guri estava sendo utilizado por todo mundo! E eu não entendi direito, e aí quando o menino chega perto de mim e aí eu vi um negócio no pescoço dele, sabe? Que era de madeira e eu achei bem bonitinho o colar e eu disse: “Amor, que bonitinho teu colar!” E ele olhou e abriu um sorriso enorme e disse assim: “Tia, tu gostou, tia? Tu gostou?” Aí eu disse: Gostei amor! E ele disse: “E meu brinco?” Aí eu disse: “Ficou lindo!” Aí quando deu 20 minutos eu fui chamada na direção: “Professora você está estimulando o homossexualismo dentro da escola, isso você sabe que pode dar um processo administrativo né?” E eu: “Como assim? Eu não entendi! Como assim eu estimulei o homossexualismo na escola?” “Você foi lá e foi dizer que era bonito, o menino com brinco na escola!” “E desde quando a relação da orelha está ligada com orientação sexual?” E aí já foi moído! Teve outro caso em que o guri.. Ai, aquele guri eu tive tanta pena ! Que tinha um cabelo lindo, era quase na cintura e esse menino tinha acho que em torno de seis anos, seis anos e pouco e ele estava correndo lá e uma das diretoras que vivia com um terço na mão o todo tempo, gritou: “Ei menina ! Ei menina!”</i>	

	DPCT-6	Diretor privou Professora de atuar em seu espaço de trabalho na escola. <i>Quando de repente chega a questão do “Mais Educação” então ele chega e diz o que? Olha, professora! O Mais Educação tá na quadra agora, a senhora faz o seguinte, dá a suas aulas todas teóricas! Ai eu: “Como assim?” Eu peguei os meninos do primeiro, do segundo, terceiro, quarto quinto ano, que você da uma teórica-prática, tá entendendo? Não é como o fundamental dois, como de repente eu vou dar tanto conteúdo teórico pros meninos? É aula de Educação Física, a prioridade é o movimento! E eu questioneei: “Porque o mais educação não pode ir no dia que eu não estou na escola? Porque o povo não podia!” Eu é que de repente deixasse de dar aula... Que tinha terça feira que eu não ia e eles poderiam utilizar a quadra! Como também tinham outros professores e eles utilizavam a quadra no outro dia! Então a minha aula era escolhida para não ter!</i>
	DPCT-1	Passou a ser gravada em seu espaço de trabalho pelos seus colegas. <i>E aí eu passei muito tempo de tortura... E aí começa um novo inferno na escola! Começa um novo inferno na escola, quando eu chego, todo mundo para...né? Do silêncio que se cair um alfinete, já todo mundo sabe!O número de prestadores era muito grande e a partir daí em qualquer lugar que eu estivesse tinha um prestador com lugar com o celular ligado para gravar tudo que eu falasse! Eu tinha sido alertada disso por outra colega, sabe? E aí eu via a luzinha acesa, tá entendendo? E aí eu tinha que estar sempre com cuidado! Eu chorava em casa pra não chorar lá, mas dava pra todo mundo vêr que eu estava acabada, né?</i>
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P9	VVFS-8	Diretora Impediu a Professora de amamentar o Filho de colo. <i>A primeira situação eu nunca passei isso no estado... O meu filho ele ainda era amamentado, É... Então, quando chegava no finalzinho eu tentei deixar a última aula vaga né? Dar um jeito de planejar o horário! Ah porque o horário está pronto....: “ Tá até aí tudo bem , pelo menos Me deixa pelo menos sair um pouco mais cedo pra eu poder conseguir amamentar!” Porque era uma situação complicada, vexatória! Eu tinha muito leite! Então quando chegava naquele horário que depois das três da tarde, que era a tarde, né? E começava encher ,encher, encher! E provocava um desconforto nem eu podia sair da sala pra... Eu tentei negociar : Ou eu saio da sala ,e deixo atividade la, mas eu tirava do bolso pra fazer as cópias, né ? pra poder ficar um tempo no banheiro com a com a bomba, tirando, né? No meu caso específico era assim! Era minha condição eu tinha algum controle sobre isso! Nossa! Foi uma confusão danada, né?! E quando eu disse, olha eu vou sair, eu preciso sair fecharam a porta e não queriam deixar eu passar! Eu disse eu saio e vocês tomam as medidas necessárias!</i>
	ACD-2	Diretora realizava piadas pela condição de vazamento do leite materno na blusa da Docente. <i>Eu usava uma blusa, aí pra facilitar a tirar, uma blusa que abria aqui, eu botava umas esponjinhas, só que ela encharcava e às vezes eu saia assim, na hora do intervalo ou depois das aulas e aí eles começavam, aí ficavam manchando assim..E aí a coordenadora dizia assim: “Olha, parece que teu bebê quer mamar então! Mas o tom de voz dela era muito ofensivo! Porque são sutilezas, né? O tom de voz, isso vindo de uma mulher, você fica, né? (Reflexiva)</i>
	ACD-4	Passou a ser rotulada por questionar as medidas tomadas pelas diretoras <i>Eu percebi que depois dessa situação eu fiquei vista, assim como um problema!</i>
	DPCT-1	Diretora utilizava do Estágio Probatório como forma de não ajudar a Professora em período de amamentação

		<i>Sim elas diziam assim: “Você entrou na prefeitura agora! Não é assim!”</i>
	VVFS-3	Diretora gritou com a Professora na frente dos pais de alunos por causa de celular . E teve outra questão do celular a gente ...A tinha a obrigação de recolher esse celular E tinha aluno, adolescente, que fazia de propósito...E eu negocio com aluno... Eu disse: Eu não vou tomar celular de aluno... (...) E aí foram fazer intriga de mim assim... Quando fui chamada na direção... O que eu entendo que deve ser feito? Chamar só você, pergunta ao professor que aconteceu, conversacom professor separado, depois você traz o aluno depois você traz sei lá, pai de aluno sei lá quem, né? E aí quando eu cheguei na sala, no incidente na sala não teve problema nenhum! Assim, No meu ponto de vista, não teve atrito com um aluno nem bote boca, só negociação! E aí quando eu cheguei lá já tava a ,adolescente, já tava os pais, as a sala cheia assim e a diretora antes de me preparar de me avisar antes , começou a me dar uns esbregues,
	IRC-9	Quando procurada pela professora para conversar, em um momento posterior , sobre o constrangimento que passara, a diretora negou a conversa <i>Foi horrível! E quando acabou ali aquela situação horrorosa lá, que ela saiu e eu tentei sentar com ela, no canto para conversar com ela e me colocar pra dizer que não fizesse isso que ela estava errada ela ficou o tempo todo sem querer me atender porque eu não ia fazer na frente todo mundo espetáculo mas eu ia conversar com ela né, e dizer que era assédio,né? Que ela era uma profissional que não era pra ser feito desse jeito não!</i>
	DPCT-1	Invasão do diretor na sala de aula em hora de Prova para devolver o aluno . <i>outra situação em que a menina tava fora da sala de aula e ela não quis entrar ...Eu já tava no meio de avaliação e ela (aluna) vai la pra direção porque to terminando...Ela queria botar lá pra dentro da sala , colocar, colocar, colocar ...E acontece que eu não permiti eu simplesmente eu tive que ficar na porta atravessada e fechei a porta no nariz dela mesmo! Mas eu já fiz isso porque eu já estava... porque ela insistiu... Como é que o professor diz: Depois eu converso com você, leve a aluna pra lá deixe eu terminar e o diretor fica forçando a porta ? Eu considero isso como assédio... Por três</i>

		<i>vezes eu disse assim: “Olha eu vou terminar avaliação”...</i>
	RESOLUÇÃO	Abandonou o concurso.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P10	VVFS-7	Importunação sexual por parte do diretor com piada sobre uma blusa que vestia. <i>Eu lembro de uma vez em que eu estava entrando na escola e eu ouvi piada por causa da blusa que eu estava vestindo! Não uma piada... Mas uma insinuação né? Piada sexualizada. Então esse tipo de piada partiu de um gestor! Entendeu...É... Ele não tem interesse pela minha pessoa, mas ele me botou em uma situação constrangedora, pelo fato de eu ser mulher e ter usado uma determinada blusa. É uma blusa que essa parte aqui ela é de colchete... Só que não dava pra ver nada, mas aí ele falou sobre a facilidade de se tirar os colchetes pra... né? Namorar, digamos assim! Aí... é... por exemplo a gente pensa assim, aí a gente vai falar sobre o assédio moral, né? Porque isso é mais pra o assédio sexual... Mas dá um constrangimento danado , né?Aí...</i>
	VVFS-3	Diretora mandou a Docente se calar e “se colocar no lugar “ no momento em que expôs sua opinião. <i>E aí ela quis dar um prêmio, só que ela queria tipo assim, premiar a gente pelo que a gente tinha feito mas só ia ter uma medalha, né? E era toda equipe! Quando ela foi dar a gente disse: Ah! Vamos chamar a gestoral, né,que idealizou! Ah, não! fulana de tal , aí ela chamou uma professora que ela gostava né, que era a queridinha dela...Fulana de tal vem receber! Todo mundo ficou constrangido, porque ela não queria entregar para a gestora que se destacou, mas queria fazer a graça? Né? Pra sair de boazinha na história! E todo mundo ficou constrangido! Aí eu disse: Não! Fulana de tal está na escola e você espera ela chegar, pra entregar a premiação a ela! Que foi ela que idealizou e é por isso aconteceu dessa forma! Aí, ela pegou e disse: “Fique calada! Se coloque no seu lugar!” Aí ela : Fulana vem aqui receber , representando ciclano...Que era a pessoa que tinha idealizado o projeto... Aí a pessoa ficou tão constrangida que foi, né, receber!</i>
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P11	VVFS-3	A Diretora expulsou a Professora da escola, aos gritos sobre a qual se referia como “a minha escola”, em momento que a Docente questionou as ações da direção sobre suas aulas. <i>E quando a vice diretora chegou ela estava completamente alterada e ela disse que na minha escola você não fica! Eu estou retirando da escola. Saia da escola agora!</i>
	ACD-3	Diretoras realizaram comparação entre os profissionais em reuniões de planejamento <i>E eu me lembro de uma reunião também que houve os para falar sobre disciplina de aluno, que elas meio que fizeram assim: elas exaltaram os professores que não tirava os alunos sala de aula e os professores que alguma vez precisaram retirar um desses, de sala de aula, pra poder disciplinar... o discurso era velado era como se ela dissesse assim: Onde está a moral de vocês? Jogando para os professores o problema de uma prática disciplina escolar que não era sua. No intervalo em briga de aluno no refeitório. E eu me lembro que tanto eu como alguns professores se posicionaram na reunião e perguntaram: “Peraí”! O que vocês querem dizer que professor que precisa tirar aluno de sala de aula não tem moral e não presta? No frigir dos ovos era esse o discurso. Só que era um discurso velado.</i>
	ACD-11	Expulsou a Professora da Escola, sobre a qual a diretora se referia “Minha Escola” <i>E quando a vice diretora chegou ela estava completamente alterada e ela disse que na minha escola você não fica! Eu estou retirando da escola. Saia da escola agora!</i>
	DPCT-1	Inibiu ação da Professora com ameaça sobre o Estágio Probatório para <i>Porque o que eu vejo que o que está acontecendo não é correto! Eu sou a professora que vou ocupar um cargo efetivo... E ela continuava dizer: “concursada, você é recém concursada! Você está em estágio probatório!”. E repetia essa questão do concursada, do estágio probatório, como dissesse assim: “é a carta que eu tenho na manga contra você! Você tem baixar a sua</i>

		<i>cabeça! Você tem que fazer o que eu quero!”.</i>
ACD-9	As diretoras culpabilizaram a Professora de ter feito greve	<i>Tanto a orientadora com a diretora geral como a vice e elas começaram a falar um monte de coisa dizer que eu tinha participado de greve porque assim que quando a gente entrou teve a greve então começaram a usar isso foi ridículo o diálogo. E eu dizia: “licença”: O que a gente está discutindo aqui a greve ou a situação que está acontecendo comigo na escola porque eu só vejo essa senhora falar um monte de coisa de greve de que eu fiquei a favor de greve se eu fiquei a favor de um posicionamento de uma greve é um posicionamento meu isso não interfere na minha ida pra escola. Isso não interfere em nada é tanto que eu estava pagando os dias o que fiquei parado em greve. Eu não estou entendendo qual é a dessa senhora..</i>
VVFS-4	Usavam as redes sociais para cercar a Professora com indiretas.	<i>Eu não podia postar nada no Facebook que ela achava que era indireta contra ela. E ficava colocando frases. Tipo: “A vida é um eco se você não gosta do que está recebendo observa que você está emitindo. Então assim: eram coisas bem infantis! Eu tive que bloquear ela no meu Facebook porque ele era um saco eu não podia postar nada se eu postasse algo com meu noivo ela ir pro face e falava alguma coisa, alfinetava alguma coisa que não tinha nada a ver.</i>
IRC-6	As Diretoras passaram a ignorar a Professora	<i>E aí elas começaram com práticas do tipo fingindo que a minha presença não existia na escola, eu perguntar uma coisa em reunião e não era respondida, uma coisa simples! Elas fazem um comentário em um corredor e se eu respondia, elas não olhava pra mim eu não tinha resposta de volta... Né? Então as minhas demandas na escola começaram a se refutadas até que chegou a terça-feira que o segundo bimestre começo.</i>
DPCT-2	Não disponibilizaram o ponto de presença dos Professores nos primeiros meses da chegada da Professora na Escola.	<i>Outro detalhe: desde que eu tinha entrado com nova concursada, uma coisa que eu sempre perguntava era pelo ponto da escola... E nunca a escola estava disponível pra gente assinar, não estavam em lugar visível! E o tempo foi passando e esse ponto de alguma forma, ninguém tinha feito. Não estava lá registrado. E eu me lembro que antes de acontecer essa prática eu pedi a vice diretora. Disse: “hoje já está passando do limite, a gente já tem mais de</i>

		dois meses de aula, faz mais de dois meses que eu assumi, e vai acabar o primeiro bimestre nem eu e nem vários professores assinaram nenhum ponto!”. <i>E aí ela me disponibilizou, antes dessa história de “você vai pro oitavo e nono ano”, ela me disponibilizou todo. Os pontos existiam. Então porque esse ponto não chegava até a mim ou então aos colegas?</i>
	RESOLUÇÃO	Relatou na antiga gestão e saiu da escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P12	VVFS-8	Desconsideravam os problemas de saúde da Professora. <i>De falar como eu teria uma pr histórico de depressão de algum transtorno e eu era mais difícil de lidar, porque eu era... Eu lembro de ter ouvido assim: Que eu só vivia “doente”. Que eu só vivia doente e coisas do tipo... Como eu tinha que ir, de dois em dois meses no médico, falaram como se fosse um favor que a escola estava fazendo, me dar um dia de folga. Sabe?</i>
	ACD-3	Diretor desqualificava a competência da Professora <i>Meu assédio moral foi por meio de diminuição do meu trabalho, Sobre essa questão de competência, eu vou citar a vez que eu recebi uma advertência, que dizia que eu não tinha perfil para dar aula às turmas que eu dava aula. Que era a Educação de Jovens e Adultos , EJA. Sobre essa questão da competência, pra mim, foi o limite!</i>
	VVFS-8	Diretor aplicou faltas injustificáveis em período de tratamento de saúde. <i>punições injustificadas...</i>
	ACD-4	Diretor fez complô com os alunos contra a Professora <i>É... Complô com os alunos...</i>
	ACD-4	Acusada de ter praticado preconceito religioso e confirmado pela Direção <i>Não vou nem falar preconceito religioso, eu vou falar de Cristofobia... Que é um negócio que para mim nem existe... Porque... Queriam, no desfile cívico,</i>

		<i>colocar uma faixa que era bem bolsonarista e era assim: “Deus, Pátria e Família”. Uma coisa assim... E eu falei, que podiam colocar uma coisa mais laica, uma frase mais laica. Aí, foi isso... Colocaram como se fosse preconceito cristão</i>
	IRC-9	Diretor a puniu com advertência de forma injustificada <i>Na minha advertência, constava que eu tinha preconceito religioso, e psicofobia..</i>
	ACD-4	Acusada de ter praticado psicofobia <i>Porque tinha um aluno, que mataram um namorado em que ela estava no colo... Era uma menina bem danada! Era uma menina que não estudava e quando mataram o namorado dela, ela reapareceu na escola, depois de muito tempo, e ela contava história meio que vitoriosa: “Ah aconteceu isso comigo!” Me falaram que ela estava em depressão... E eu falei: “Rapaz, eu, como uma pessoa que lido com isso há anos, eu não consigo ver depressão nessa pessoa.” O comportamento dela não me parece um comportamento de pessoa deprimida...</i>
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola pois o Diretor saiu .

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P13	ACD-3	Desqualificação do Trabalho da Professora por parte da Diretora . <i>Em relação ao profissional, eu acho! Então, quando eu assumi, é,...Me veio uma série de questionamentos, né? Por parte da direção, é... A respeito de como eu lecionava a minha própria disciplina!</i>
	DPCT-8	Diretora constrangeu a Professora com a ideia de que ela deveria pagar a outra Professora Prestadora de Serviço que tinha não tinha recebido por suas aulas <i>Então, eu sentia também que muitos colegas pedagogas, amigas próximas mesmo, ficavam querendo me ensinar... Que eu tinha que ensinar eles a lerem e não a minha disciplina... Eu disse: “Não, mas peraí! Meu negócio é com artes eu não posso fugir disso... Não sou pedagoga! Não vou ensinar</i>

	<i>ninguém ali né?” Então... Teve uma colega minha que chegou até, assim, com o cronograma do que eu deveria passar como conteúdo pra eles, sabe? É um nível muito de falta de educação que eu percebo que as pessoas têm com outro sabe? E as vezes eles não se tocam realmente! Foi uma situação muito pesada pra mim... Ressarcir a professora , porque eu não estava cumprindo minha carga horária certa e ela, a prefeitura tirava dela e ela tinha que dar horas aulas a mais...</i>
ACD-4	A diretora, a partir da fala dos alunos, acusou a Professora de transmitir filmes pornográficos para alunos do nono ano, <i>Teve aluno de nono ano que disse que eu passava filme impróprio... Eu passei um filme para trabalhar a questão do Renascimento, de quadros com eles , sabe ? Era, o filme “Hotel Budapeste”, não me recordo bem agora, mas estava na classificação indicativa deles, e eles pegaram... Teve umas cenas em que, eu acho que o pintor faz uma pintura de uma meia nudez, de seio, assim... Foi coisa de um a três segundos no máximo! Então, eles pegaram aquilo ali, para dizer aos pais que eu estava passando conteúdo impróprio...</i>
DPCT-2	Reunião do colegiado sem ser avisada previamente <i>Eu não imaginava a gravidade da situação, que era uma reunião de colegiado! E que ia se tomar decisões muito sérias a partir daquela reunião e eu não tinha consciência disso!</i>
ACD-4	Acusada pela direção, a partir da fala dos alunos de usar telefone celular em sala de aula <i>Questionaram uso do celular também! Que eu lembro que ... eu entrei com uma postura muito séria, eu queria que eles levassem a disciplina de artes, a sério, né? Então, como eu não sentia muito respeito, eu, marinheira de primeira viagem, procurava, assim, punir, né? E eu recriminava muita questão do celular, de conversas de petecas, sabe? Então, eu acho que eles passaram a me ver como uma pessoa bem carrasca, né? Passaram a me odiar! E aí chegaram, parece, que a gravar eu no celular! Eu atendi uma chamada de urgência, uma vez da minha família! Estava precisando resolver uma certa situação e eles pegaram isso para dizer que eu fazia o uso indevido do celular em sala de aula e não explicava o conteúdo direito!</i>
ACD-3	A supervisora desqualificando a atividade das Professoras. <i>E a Supervisão, é... Colocando questões como se eu tivesse sendo irresponsável ou relapsa em relação à entrega de conteúdo, currículo, planos</i>

		<i>de aula, reposições que eu cheguei a fazer ...Porque eu adoeci muito nesse período...Então eu estava ali completamente em cheque!</i>
	DPCT-4	Colegas Professoras tentavam ensinar a Docente pra dar aula <i>Então, eu sentia também que muitos colegas pedagogas, amigas próximas mesmo, ficavam querendo me ensinar... Que eu tinha que ensinar eles a lerem e não a minha disciplina... Eu disse: “Não, mas peraí! Meu negócio é com artes eu não posso fugir disso... Não sou pedagoga! Não vou ensinar ninguém ali né?” Então... Teve uma colega minha que chegou até, assim, com o cronograma do que eu deveria passar como conteúdo pra eles, sabe? É um nível muito de falta de educação que eu percebo que as pessoas têm com outro sabe? E as vezes eles não se tocam realmente!</i>
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola .

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P14	DPCT-4	Cobrança sobre os horários de chegada e regras criadas de forma imediata para punir as Professoras. <i>O horário da chegada era sete horas da manhã, né? Para gente estar e tinha um tempo limite que era 15 minutos, né? Então, tem uma professora que é do Cruz do Espírito Santo, de uma cidade vizinha e ocorria de às vezes haver engarrafamento, alguma coisa, e mesmo ela chegando na escola dentro desse limite de 15 minutos, né, até 7:15, ela começou a fazer uma anotação no caderno. Para dar suspensão, se você chegasse, até sete e quinze, por cinco vezes, no mês...</i>
	DPCT-1	Diretora usava das câmeras em sala de aula para vigiar as aulas ministradas pela Professora. <i>Então... O fato que mais me incomodava, né? Que mais me doía é porque em todas as minhas aulas de Educação Física, ela ficava na câmera, olhando as minhas aulas e quando minha aula finalizava, ela, que não era professora de educação física e não tinha formação para tal, ela ficava criticando dando pitaco, reclamando conferindo se estava de acordo com plano de ensino,</i>

		conferindo se estava de acordo com plano de aula e as vezes eu corria de chover, então eu mudava a aula que estava lá no registro e aí ela vinha reclamava, porque eu botei no registro que eu ia dar aula de tal coisa e não dei ...Mas eu não dei porque choveu e não tinha quadra não tinha como eu ir pra quadra com as crianças e o plano de ensino é o que você faz anterior ação, da realidade e às vezes ocorria de mudar e ela não aceitava, ela era bem inflexível em relação a isso e fica ausando disso para me chantagear em relação ao meu probatório!
	IRC-1	Não aceitava as opiniões das professoras Então, a gente se sentia muito perseguida porque ela sempre, toda vez que ela pedia alguma coisa e a gente tinha opinião, ela dizia que ela dizia que a gente não podia ter opinião, porque a gente estava no probatório, né? Então era bem assim... Ela era bem agressiva com a gente e desdenhava o tempo inteiro como se a gente tivesse uma condição inferior por estar em probatório, uma condição inferior e uma condição de submissão, de estar submisso a ela o tempo inteiro, porque ela no final do ano iria avaliar, ela no final do ano iria dar nota e se a gente não agisse do modo que ela considerava coerente, a gente seria prejudicada nas pontuações o probatório, né?
	DPCT-2	Inibia as ações da Professora através de informações incorretas sobre Estágio Probatório a gente não podia ter opinião, porque a gente estava no probatório, né? Então era bem assim...
	ACD-3	Inferiorizava as professoras pela condição de estar em início do Estágio Probatório Então, a gente se sentia muito perseguida porque ela sempre, toda vez que ela pedia alguma coisa e a gente tinha opinião, ela dizia que a gente não podia ter opinião, porque a gente estava no probatório, né? Então era bem assim...
	DPCT-4	Diminuía o trabalho da Professora Então ela tinha muitas falas... Mas eu me recordo que ela sempre me diminuía dizendo que “Ela fazia melhor!”
	DPCT-1	Diretora retirou a autonomia da Professora Tipo assim, eu peguei a turma pra ensaiar a dança de São João ,né? E aí eu fiz uma coreografia, para dança de São João e ela ficou olhando pela câmera e aí chegou meu dia de não ir pra escola, porque eu ia três dias na semana para

		<i>escola e quinta e sexta eu não ia. Eu ensaiei a segunda, terça e quarta com os meninos... eles já estavam bem desenvolvidos. Quando eu cheguei na segunda-feira, já era outra música e era outra coreografia. Ela mudou a minha coreografia e a minha música! Ela eliminou minha autonomia em relação a turma e eu era a Professora de Educação Física deles e ela era a diretora!</i>
	RESOLUÇÃO	Mudou de escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P15	ACD-3	Diretor desqualificou a atuação da Professora por ser Professora Readaptada <i>Ele disse que não aceitaria e aí quando eu fiz a fala, ele me reportou dizendo que eu não era professora que eu era funcionária da biblioteca, porque eu não tinha que me meter naquilo, né? E aí, eu respondi a ele que eu era professora sim e que eu estava na biblioteca com um projeto que estava sendo desenvolvida para os alunos e que eu participava do departamento escolar e minha carga horária continuava a mesma. É... No segundo planejamento coletivo, esse assunto voltou à tona, né, porque a escola, todo mundo, fez um documento pra SEDEC e aí fui falar, né? Pedi a sensibilidade dele, que era um processo que já vinha funcionando há muitos anos na escola e ele novamente fez a mesma fala: “Que eu não era professora e que eu me reportar-se ao meu trabalho na biblioteca...” E aí eu respondi que ele não continuasse com aquilo, que eu achava que , pela segunda vez, ele estava fazendo e que eu esperava que não acontecesse ... Dias depois, teve a reunião, num turno, pra ele informar exatamente, que o pessoal tinha realmente que dar o departamento e mais uma vez eu fiz uma fala de tentar sensibilizá-lo. E novamente, ele disse que eu deveria me recolher a minha condição de professora não, de agente da biblioteca..</i>
	IRC-2	Diretor realizava a exclusão de espaços coletivos <i>E aí, depois dessa reunião da tarde, ele saiu da sala dos professores e se dirigiu a direção e em seguida, ele criou um grupo no WhatsApp... Entitulado: “Professores Regentes“ e não me incluiu e nem incluiu mais duas professoras que também são readaptadas. Uma trabalha no turno da manhã, outra no turno da noite e eu trabalho no turno da tarde. E aí, os</i>

		colegas vieram dizer que ele criou um grupo, que era pra que eu não ficasse falando ou dizer alguma coisa, que era uma forma de me calar. Eu esperei durante uma semana ele me colocar no grupo. Ele não colocou e aí eu me dirigi a ele e pedi pra ele me colocar no grupo, porque eu desenvolvia, nisso, um trabalho juntamente com os alunos e junto aos professores. Ele disse que não.. que era um grupo só de professores de sala de aula e que iria criar um grupo na biblioteca. E aí ele criou um grupinho só eu e minhas duas colegas e a direção. Entramos na pandemia, e ficamos isoladas do resto dos nossos colegas, porque não sabíamos de nada do que estava acontecendo e que eu não estava nesse grupo, né? Nesse percurso, eu me dirigi por diversas vezes a ele, aos gestora para nos colocar, porque a gente estava excluída e as informações não chegavam a tempo pra gente, né? Várias vezes os relatórios, chegavam só quando a gente pedia nesse grupinho pequeno...
	DPCT-2	O Diretor dificultava a obtenção de informações pela professora . E passamos quase um mês sem começar a trabalhar porque a gente não tinha orientação nenhuma.
	IRC-9	O Diretor ignorou decisão coletiva O Conselho da escola em reunião, aprovou por unanimidade com, com exceção do voto dessa pessoa, que eu e minha colega deveríamos sermos colocados no grupo de professores. Ele passou um tempão e não fez isso!
	DPCT-4	Menosprezam a condição das Professas Eu sei que depois dessa reunião, a outra diretora nos colocou no grupo, mas com um argumento... Com único argumento, de que estava nos colocando, pois precisava disso para fazer o trabalho de distribuição dos livros didáticos. Não porque nós éramos Professoras! E aí, até hoje não é um tratamento igualitário dos outros professores.
	RESOLUÇÃO	Acionou advogada e relatou a nova gestão do Prefeito Cícero Lucena.

**CÓDIGOS DAS
ATITUDES HOSTIS
SEGUNDO
HIRIGOYEN (2002)**

**RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO
MORAL**

P16	ACD-4	Acusada pelo Diretor de Gordofobia e de Racismo contra uma aluna . <i>“...Professora... eu queria saber se os meninos trouxeram dinheiro, não sei o que...” Eu disse assim: “Flor, vá lá embaixo e converse com o professor de religião, que já existe uma resolução pra isso! Você não vai ficar precisando passar de sala em sala pedindo nada para os alunos não! A gente já resolveu!” Só que... Ela foi e disse que eu estava contestando o direito de fala dela!E essa aluna era negra e ela era bem gordinha, sabe? Pois ela desceu, foi na sala da direção, na sala do psicólogo... E chegou até mim a supervisora : Olhe, a aluna fez uma queixa de você como racista e gordofóbica !</i>
	ACD-4	Manipulação da Direção sobre integrantes da comunidade escolar (estudante)contra a Professora. <i>É... Também fizeram um truque com a tentativa de colocar os alunos contra mim! Manipularam feio! Foi horrroso !</i>
	VVFS-7	A Professora foi assediada sexualmente No meu caso... Eu considero como Assédio Sexual porque pra a pessoa tocar no meu corpo, sem a minha prévia autorização... Isso pra mim é assédio sexual! <i>Ele chegou na sala de aula e colocou a mão na minha cintura por trás de mim... E segurou na minha cintura como se tivesse intimidade que eu nunca tinha dado pra ele! Na hora que eu estava falando, contestando justamente o que ele tinha dito pros os professores! Então a minha reação na hora foi olhar pra traz, assim...Eu fiquei completamente desencorajada de continuar minha fala e me senti absolutamente exposta por aquele toque inadvertido, sem sentido... Não tinha sentido ele fazer aquilo. Depois ele me chamou na sala, dele , a sós !</i>
	ACD-11	Chamada de “Raposa” pelo Diretor quando se posicionou negativamente contra os toques que ele fez no seu corpo eu peguei, aproveitei a oportunidade e disse assim: “Gostaria de aproveitar essa oportunidade, que o senhor me chamou, para conversar e queria dizer que o senhor não fizesse mais isso! De chegar e tocar em mim, sem a minha autorização... Isso não se faz, professor! Aí ele disse: você está me acusando de assédio sexual? E eu disse: “Quem está colocando essas palavras aqui é o Senhor!” Mas vamos colocar aqui... Se não fosse eu, se fosse sua filha... E se fosse o chefe da sua filha, fazendo isso com ela, o senhor ia considerar o que? Aí ele pegou e fez: “Você é uma é uma Raposa!Olha só a sua fala!” Aí eu fui disse assim: “Olha, eu só vou pedir para que você não faça mais! Por favor!
	DPCT-1	Utilização de informações incorretas sobre o Estágio Probatório para inibir

	a Professora Ele fez: “É eu sei que você não pode fazer muita coisa... Porque você está no seu probatório, terminando seu probatório ainda, né?” E aí só foi piorando, né, a situação? Eu vi que ele tinha ficado, assim, já no ataque, né? Que qualquer movimento que eu fizesse, ele ia me atacar! E depois disso eu comecei a ser perseguida na escola! De várias formas!
ACD-9	Preconceito Religioso <i>Então, fora isso, mesmo nesse contexto, eu fiz uma exposição sobre os deuses brasileiros, utilizando mitologia Tupi Guarani! Aí, já foi de frente com a questão da Religião... Porque eu vim trazer uma outra ordem estética para a questão da espiritualidade e para a questão da religiosidade dos alunos e mais trazendo assim os deuses brasileiros que eles acreditariam nunca que existisse e eu apresentei os deuses como se fossem heróis... Super heróis e vilões. Porque tem uns bons e tem os ruins! E a gente fez uma exposição de desenhos por que os alunos, depois que ouviram as lendas, eles fizeram uma produção de desenho. Eles gostavam muito de desenhar, eram do sexto ano então eu deixei livre! Eu fiz uma exposição linda! Linda! Linda ! Linda!</i>
DPCT-4	A diretora destruiu as atividades da Professora Sabe o que aconteceu? Rasgaram todos os desenhos dos alunos! E disseram que tinham sido turno oposto que eram criancinhas pequenas! Só que depois a menina que limpava, que ela tinha muita aproximação comigo, ela fez: “É mentira professora! Quem rasgou foi ela!” Falando que, quem estava dizendo, que tinha acontecido com a minha exposição, que eu sai da escola em um dia e no outro dia, quando eu voltei estava tudo destruído...Aí a menina da limpeza chegou e fez: “Quem rasgou foi ela! Que disse que não queria essa macumba aqui na escola!” Aí eu, tá...Desse jeito não dá pra permanecer aqui, porq
DPCT-4	Questionou a roupa da Professora Eu sou bailarina de formação. Eu danço dança afro! E eu dava aula tarde geralmente no horário da noite eu costumava ter aulas também aula de dança... Aí eu sempre utilizei nas minhas vestimentas, muitas roupas para dança mesmo... Então era mais confortável! Eu sempre ia de bori, sempre ia com roupas assim porque fazia muito calor na sala de aula e tal! Então, a diretora, ela já começou se chatear comigo por causa da minha vestimenta... A primeira coisa que ela fez, logo quando eu cheguei na escola e eu estava com um bori, em que as costas dele era eram todas cruzadas, assim, sabe? Aí ela chegou e deu uns tapinhas, assim, nas minhas costas e falou que a minha roupa não era apropriada para escola e que não era apropriado por conta dos alunos adolescentes, que eu tinha que não sei o que! Então, aí eu virei pra ele e disse: Meus alunos tem que me respeitar, eu posso estar nua, mas eles tem que me respeitar! Por que o respeito é independente da roupa que eu visto! Então como eu defendo isso, eu sinto muito mas... Eu não vou mudar meu jeito de vestir por causa de você! Eu não estou assediando nenhum aluno!
ACD-11	A Direção não agiu diante das injúrias realizadas por mãe de aluno contra a Professora Vá pentear esses cabelo!” Bem alto! Indo em direção a turma ela começou a me xingar, disse que meu cabelo era de bucha, que eu deveria pentear meus cabelo. Ela começou a me insultar né? E eu voltei pra sala de aula eu disse: Mulher, eu não vou ficar discutindo com a senhora não! Me desculpe! Eu não sei conversar assim e fui para sala de aula!
VVFS-2	A Direção não agiu diante da violência física realizadas por mãe de aluno

		contra a Professora Quando terminei de falar com ela, quando eu virei, ela puxou meu cabelo, o aplique e meteu a mão na minha cara! Na hora eu queria matá-la, sabe? Por aquela agressão! Eu olhei para a diretora disse: Você não vai chamar a polícia? E a diretora disse: Vou não! Resolva sozinha! A culpa é sua! Você, que é ousada! Isso é jeito de falar com a mãe? E eu já entrei na sala escutando gritos dessa mulher! A resposta da diretora foi essa! E eu olhei pra coordenadora, que é uma pessoa que inclusive que não está mais entre nós, ela faleceu de COVID ano passado... E eu disse: Mulher, você não vai fazer nada? Ela disse: “Se vire!”
	VVSF-1	Ameaças de violência física feita pelo Diretor contra a professora. <i>Na verdade eu fiz uma denúncia contra o diretor do e do colégio X, fui ao Ministério Público falei com um rapaz chamado, acho que o nome dele é Carlos, ele trabalha com setor da Educação... Eu tenho os processos... Nesse caso, foi grave porque ele me ameaçou de morte! Ele me deu uma carona, foi na mesma escola que eu contestei os cadeados para os alunos...</i> <i>Eu morava em Santa Rita e ele tava na escola... Na hora que eu estava saindo da escola e ele fez assim: Professora, você quer uma carona? Eu vou pra tal lugar... E eu me senti tranquila de pegar carona com ele! Quando entrei no carro, ele disse assim: “Eu vou explicar pra você porque que tem cadeado na porta da escola...” Aí ele abre o porta luvas... E tirou o revólver ,de dentro do porta luvas! Ele disse : “Eu...</i> <i>Quando eu vi o revólver , já disparou o gatilho do medodaquilo eu tremia tanto, dentro do carro, que eu fui, depois que ele falou isso, até o centro da cidade sem dar um piu, dentro do carro...Eu não conseguia falar!</i>
	VVFS-1	Vigia, em uma festa na qual ela não estava , levantou a arma ao ar pra mostrar que ele tinha mais poder que ela . (ameaça de morte) <i>Posteriormente, isso aconteceu em meados de Julho, perto do meu aniversário...Quando foi no mês dos Professores... Ele era muito... digamos assim, o vigia da escola, na verdade, era o guarda costa dele. Aí, eles foram pra uma granja, pra comemorar o dia dos Professores! Porque eu não fui... Eu não estava bem, por causa de uma série de coisas que estavam acontecendo lá na escola! Só quem foi um amigo meu, inclusive a gente terminou o curso junto! Nós somos muito próximos e quando foi o choque dele, que esse cara, esse vigia, estava com revólver e começaram a falar sobre mim! E ele fez assim: “Olha aqui pra ela! Pra ela tem isso aqui! Com o revólver... Ela fica brincando porque ela pensa que sabe muito, mas quem sabe muito sou eu! Com isso aqui!” Isso na frente de todo pessoal que estava nesse churrasco dos professores! E aí eu fiquei com muito medo, Com muito medo...</i>
	RESOLUÇÃO	Entrou com processo no MP e mudou de escola .

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P17	VVFS-3	Diretoras gritaram e constrangeram a Professora <i>Aquelas ações que tentam ferir minha moral, sabe? Tentou me gritar! Ficar tentando me desqualificar! O mesmo tom que ela fez pra mim eu levantei e disse: “Tudo isso que a senhora está dizendo, a senhora vai ter que provar! Porque se a senhora não provar, a senhora vai responder juridicamente por essa calúnia que a senhora tá falando! E aqui eu tenho várias testemunhas! Eu tenho certeza que ninguém vai, mas se o juiz obrigar ir vai tudinho!</i>
	IRC-2	Diretor que passou a ter identidade política da antiga gestão e não dialogava com a docência. Eu fui convidado pela secretaria de educação e agora as coisas mudaram e eu tenho um “RG político!” Ele disse nesse estilo... Aí, eu percebi, ali, pela forma que ele já tratou a gente diferente...
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P18	DPCT-1	Desrespeito a Liberdade de Cátedra ao ser obrigada a aprovar aluno <i>Direção praticamente obrigando a aprovar aluno que foi reprovado.</i>
	RESOLUÇÃO	Continuou na escola.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P19	DPCT-8	A Diretora Adjunta “convidava” a Professora a realizar feira dela. <i>Então... Foi bem desagradável por que uma das pessoas que perdia o controle, a outra eu não sei se eu posso chamar de que foi mas acho que ela confundia , por ter uma posição mais elevada, e queria que eu saísse , pra fazer compras ..</i>
	DPCT-6	A Diretora Adjunta obrigava a Professora a assinar cheque, o que não era sua competência <i>queria fazer essas coisas, e passar o trabalho pra mim a obrigação dela e aí ela me dava o talão que não era pra ser preenchido não era acredita lã! Era outro! Eu cometi um erro, um lapso na hora! Então, quando ela vir aqui não era aquele, aí ela, quem tinha obrigação de ver esse erro não era eu, aí ela dizia: “você errou isso aqui tem que não sei o que, aí criava aquela confusão!</i>
	ACD-11	Diretora Adjunta Chamou a professora de Incompetente <i>Aí ela me chamava de incompetente, e não sei o que!</i>
	ACD-3	A diretora disse que a professora mentiu sobre doença <i>Eu passei mal a noite e quando eu passei mal aí ela disse que eu não tinha passado, que era mentira!</i>
	VVFS.7	A Diretora Adjunta insinuou que a Professora queria tocar nas partes íntimas do Diretor para procurar a chave que a tinha deixado na rua. <i>Quando eu cheguei ela foi capaz de me dizer exatamente isso: você foi pegar nas partes íntimas do diretor foi? Esqueceu Que botou minha chave lá? Você queria pegar nas partes íntimas dele era ?</i>
	RESOLUÇÃO	A Professora se desligou da escola e investiu em Concursos e hoje é efetiva.

CÓDIGOS DAS ATITUDES HOSTIS SEGUNDO HIRIGOYEN (2002)		RELATOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS ATOS DE ASSÉDIO MORAL
P2O	ACD-3	A Diretora agiu com desprezo e desconfiança a Professora no ato da posse. <i>Isso foi em 2015 no meu primeiro ano eu cheguei com a minha portaria pra escola designada e quando eu cheguei que eles viram aí chegaram assim pra mim e olharam do pé a cabeça a vice diretora e a diretora olhou pra mim do pé a cabeça assim... E disseram: o que é que você quer? Aí eu disse: eu vim entregar na portaria! Ai perguntar professora de que? Professora ? E eu fiz:Eu sou professora! Perguntaram : de que? Eu disse de dança! E falaram : mas aqui não tem concurso pra professor</i> <i>de Dança não !Aí eu disse teve olhar aqui é artes aqui só que é dança agora! Não mas aqui tem professora de artes ... A professora mora aqui na frente e aí eu disse ué mas me enviaram pra cá! E agora você é professora daqui! Meu nome é X ... Prazer !</i>
	DPCT-1	A Diretora não deu declaração para a inscrição no Mestrado <i>Nessa época eu era graduada e fora que eu perdi a minha chance fazer mestrado nessa época! Esse mestrado que eu fiz o prof e artes abril em 2015 e eu tinha projeto e eu perdi e sabe porque? Porque a diretora disse que não ia me dar a declaração! O que professor que faz mestrado ela não quer na escola dela e fui pra uma viagem e não me deu declaração e eu perdi a inscrição!</i>
	ACD-7	Pares realizaram insinuações sobre a vida privada da professora <i>Eles me perguntavam assim tipo... Parecia que era uma casa da mãe Joana! E aí eles faziam perguntas jocosos assim pra mim! Tipo ai você ver com seu marido? E eu respondia eu não tenho marido não minha filha! E elas diziam ah então logo logo você vai arrumar! Eu dizia não não vou arrumar! E deve ser ruim cozinhar pra uma pessoa só né e eu fiz aí eu não cozinho não como um restaurante! E porque que você não mora aqui no bairro? Porque eu quero morar no bairro X! Eu já cheguei atrasado aqui alguma algum dia?E diziam não mas ela é muito melhor que você morasse perto o trabalho que economizar né? E eu disse mas eu quero dar morar então bom! Já chegaram a perguntar como que eu pagava meu apartamento!No bairro X! A vice diretora disse: “Como? Você deve ter</i>

	<i>papai mamãe né te ajudando né? Como é que tu paga?” Me desrespeitando enquanto pessoa e ética ...Como é que você paga seu apartamento no bairro X? Eu fiz: Trabalhe mais que você também poderá ter um apartamento no bairro X!</i>
DPCT-4	Diretora desqualificou a atuação da Professora <i>E eu comecei a não caber nas minhas roupas eu engordei 10 quilos!</i> <i>E elas me diziam isso assim: menina como você está gorda! Eu não estava gorda na verdade eu estava a cinco quilos abaixo eu estava inchando de infelicidade sabe?</i>
ACD-4	A diretora criava insinuações sobre a ética da professora <i>E tinha um clima de tensão... E ele ficar você acredita que os alunos gostavam quando vinha...E eles ficavam sem acreditar quando viam a quantidade de alunos do nono ano na minha sala ficava achando que eu tava dando intimidação os alunos E eu sempre fui uma professora muito ética pelo contrário... Só que ouvia né?</i>
DPCT-8	A Diretora deu ideia para ela fazer práticas inferiores à Disciplina <i>Eu vou dar uma dica pra você porque que você não faz uma coisa tipo dança dos famosos?</i>
DPCT-2	A Diretora colocou a Professora no Conselho Escolar e a convidou a sair da escola. <i>Eu fiquei doente eu tive uma crise garganta muito forte e vou ter atestado quando eu voltei de ser assim professora tem uns livros pra senhora na biblioteca e eu fiz ai que legal! Chegou pra senhora escolher! Quando eu cheguei lá estava tendo conselho escolar E estavam com me convidando a ser retirada!</i>
ACD-9	Por ser de religião de matriz africana a professora foi convidada a sair da escola por causa de justificativa criada para tal fim <i>E aí eles disseram os motivos de me convidar pra para o ano 2016 sair da escola e procurar uma outra escola... Porque a comunidade escolar não me queria e eu perguntei cadê a comunidade escolar aqui?Por que você está trabalhando tolerância religiosa e os evangélicos não quero! Eu disse é mentira mentira cadê o evangelho representante aqui! E está trabalhando também questão de gênero!</i>

	ACD-6	A Diretora fez Gordofobia contra Professora e fez relação com sua profissão artística. <i>E eu comecei a não caber nas minhas roupas eu engordei 10 quilos!</i> <i>E elas me diziam isso assim: menina como você está gorda! Eu não estava gorda na verdade eu estava a cinco quilos abaixo eu estava inchando de infelicidade sabe?</i>
	DPCT-1	A Diretora proibiu da Professora de participar 1º Prêmio Eleonora Menicucci realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa em 2015 <i>Aí eu comecei a fazer um bom trabalho com o professor da disciplina x em um trabalho interdisciplinar sobre essa questão de gênero e tinha um prêmio Eleonora Menicucci não sei se você se lembra e aí eu disser vamos escrever uma performance... E tal tal tal... E ela não deixou a diretora! Dizia que era coisa de ideologia e ainda estava nesse período do golpe né e a dizer essa coisa do governo Lula do governo Dilma...</i>
	RESOLUÇÃO a	Acionou advogada ; Relatou a gestão do Prefeito Luciano Cartaxo e mudou de escola.

