UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
CAMPUS JORGE AMADO - ITABUNA

CAROLINA CASTRO SANTOS

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Itabuna – Bahia - BA

2022

CAROLINA CASTRO SANTOS

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Jorge Amado – Itabuna para obtenção do título de Mestra Profissional.

Área de concentração: Ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Célia Regina da Silva

Itabuna – Bahia-BA

2022

Catalogação na Publicação (CIP) Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237v Santos, Carolina Castro, 1989-

Violência simbólica nas relações de gênero: percepções de professoras em tempos de pandemia / Carolina Castro Santos. – Itabuna: UFSB, 2022. -
84f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2022.t
Orientadora: Dra. Célia Regina da Silva.

1. Violência contra as mulheres – Aspectos psicológicos - Itajuípe (BA). 2. Violência contra professores. I. Título.

CDD – 306.43

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Memorial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais do Instituto de Humanidade, Artes e Ciências- PPGER/CJA da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Itabuna, 14 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Drª Lilian Reichert(UFSB/PPGES)
Examinadora Externa

Prof.ª Drª Ana Cristina Peixoto Examinadora Interna(UFSB/PPGER)

Profa. Drª Célia Regina da Silva
Orientadora-Presidente (UFSB/PPGER)

DEDICATÓRIA

Dedico este material a todas às mulheres que buscam diariamente romper com violências e por uma sociedade com real igualdade de direitos. Em especial às professoras que ensinam, aprendem e (re) constroem através do seu labor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, ao Universo e todos os espíritos superiores que me sustentam na vida e também o fizeram na realização do presente trabalho. Gratidão pela proteção a qual não vejo, mas sinto em meu cotidiano.

A minha família é predominantemente de mulheres e a estas meu agradecimento especial. Vocês, diariamente, ensinam-me a romper barreiras e que ser um corpo feminino no Universo não é fácil, mas que é possível e necessário fortalecer nossa rede de apoio e atuarmos em prol de direitos em relação à igualdade de gênero, seja no âmbito familiar ou trabalhista.

À minha avó Altair e a minha tia Edi (em memória), gratidão por ter podido compartilhar tantos momentos amorosos juntos. A saudade e o amor reverberam mais forte neste momento, mas acredito que a ausência é apenas física e que celebram juntas a mim.

Gratidão a minha mãe, Itália Castro, que não mediu esforços para celebrarmos esta conquista juntas. Cursar um mestrado já não é fácil e com a situação da pandemia da COVID -19, o meu processo de adoecimento de base e às questões outras de saúde que tive, com certeza, não estaria finalizando o curso se não fosse o seu apoio e estímulo. Celebramos a minha aprovação no curso e agora a concretização do mesmo. Este momento também é seu. Amo você!

Agradeço à minha amada tia e madrinha Ilma Castro que, como uma segunda mãe, cuida de mim. Amor é para ser sentido e o nosso percebe ao primeiro contato.

Estas mulheres são algumas das razões que me motivaram a trabalhar e estudar a educação, bem como empoderamento e violências nas relações de gênero. À minha mãe e à minha madrinha gratidão por terem fundando o Colégio Alfa e me ensinado tanto sobre educação, afetividade e respeito aos grupos.

Gratidão a toda minha família, mas em especial à minha prima Taizinha, à minha prima Tatiane e ao meu primo André Luís. Gratidão à minha tia Eugênia, a meu tio Gilberto, a Murilo e a Heitor, bem como ao meu pai, minha madrasta e minha irmã Louise. E ao meu, distante, mas não menos amado, primo Ciro Lins.

Gratidão também a toda equipe, famílias e turmas do Colégio Alfa que carinhosamente me estimularam e compreenderam as minhas ausências em alguns momentos, bem como a Escola Municipal Pedro Catalão e aos clientes das vivências na clínica.

Gratidão aos amigos de diversos espaços que em todo momento me perguntavam “como está o curso?” ou tentavam me acalmar com “vai dar tudo certo”. Que sorte a minha eu ter vocês.

Meu agradecimento especial a Thaís Vinhas e Silvana Andrade (Syl Andrade), que me incentivaram no estudo e vivência do mestrado. Assim como as mulheres professoras da minha família, este trabalho também é pensado e dedicado no fazer profissional de vocês. O planeta precisa de pessoas que sejam boas profissionais e incentivadoras de pessoas como seus a fazeres. Sou grata ao Universo pelos nossos encontros.

Agradeço a minha turma do PPGER o presente de conviver com tanta gente competente, cheia de sonhos e desejos de uma sociedade mais justa. Meu agradecimento em especial a Luan, Liliane, Cristina, Ícaro, Gislany, Débora, Ale e Aline.

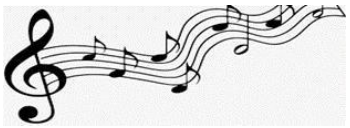
Por fim, e tão importante quanto, agradeço a minha orientadora professora Dra Célia Regina que me estimulou na continuidade do curso, nos estudos no GEMINA e a me manter tranquila mesmo quando estava em situações muito delicadas de saúde.

Aos meus colegas de orientação Apoena, Mirian, Moema, Kátia e Zenildo, que linda a nossa trajetória! Que lindo e feliz estarmos juntos e sendo rede de apoio. Vocês tornaram o meu caminhar mais leve e sou eternamente grata.

Minha gratidão, também, às queridas Professoras Avaliadoras dos meus escritos para o Exame de Qualificação, a Profª Drª Ana Cristina Santos Peixoto e Profª Drª Lilian Reichert Coelho, por tantos cuidados, leitura criteriosa e contribuições ímpares. Agradecê-las por terem aceitado participar da minha Banca de Qualificação em meio a tantas dificuldades desencadeadas pela Pandemia e, mesmo assim, se dispuseram a leitura, as análises e as sugestões para abrilhantar meu trabalho.

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei”

A Estrada – Cidade Negra



EPÍGRAFE

“Uma mulher que escreve tem poder, e uma mulher com poder é temida”.

Glória E. Anzaldúa

RESUMO

A presente Dissertação discute a violência simbólica nas relações de gênero, destacando principalmente o trabalho no período da pandemia em face ao *home office*, sob a perspectiva de professoras. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida numa escola pública na região sul do estado da Bahia, contando com a participação de professoras a partir de roda de conversa de grupo focal. O objetivo consistiu em analisar a percepção das professoras sobre violência simbólica nas relações de gênero, levando em consideração o modelo *home office* no trabalho docente entre escola-remota e atividades domésticas. Os resultados apontam que a violência simbólica se faz presente, inclusive na escola, gerando situações em que alguém está sempre buscando se adequar às imposições da cultura escolar sem ao menos questioná-las, pois as mesmas se apresentam dentro da ideia de normalidades. Conclui-se que, durante a pandemia e o trabalho de *home office*, a sobrecarga de trabalho laboral e doméstico desenvolvidos pelas mulheres, sob pressão psicológica da responsabilização de dar conta, configura indiscutivelmente uma violência simbólica de relação de gênero. Para tanto, o produto educacional desenvolvido consiste em Uma Cartilha Didática ilustrada versando sobre Violência Simbólica com ênfase para as relações de gênero.

Palavras-chave: Violência Simbólica. Home Office. Relações de Gênero. Trabalho Remoto. Educação.

ABSTRACT

The present Dissertation discusses symbolic violence in gender relations, mainly highlighting the work in the period of the pandemic in the face of the home office, from the perspective of teachers. This is a qualitative approach research, developed in a public school in the southern region of the state of Bahia, with the participation of teachers from the focus group conversation circle. The objective of which was to analyze the teachers' perception of symbolic violence in gender relations, taking into account the home office model in teaching work between remote school and domestic activities. The results indicate that symbolic violence is present, including at school, generating situations in which someone is always seeking to adapt to the impositions of school culture without even questioning them, as they are presented within the idea of normality. It is concluded that, during the pandemic and working from home, the overload of work and domestic work carried out by women, under the psychological pressure of responsibility to cope, indisputably configures a symbolic violence of the gender relationship. To this end, the educational product developed consists of an illustrated Didactic Booklet dealing with Symbolic Violence with an emphasis on gender relations.

Keywords: Symbolic Violence. Home Office. Gender Relations. Remote work. Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

COVID – Corona Vírus Disease – 2019

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELSP - Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ME – Ministério da Educação

NE – Necessidade Especial

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PPGER - Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais

PSINEP - Encontro Nacional de Psicólogos/as Negros/as e Pesquisadores/as sobre relações Interraciais e Subjetividade no Brasil

POT - Psicologia Organizacional e do Trabalho

SARS-COV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave

TCC- Terapia Cognitiva Comportamental

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UNILAB - Universidade da Integração Inter~~na~~cional da Lusofonia Afro-brasileira

UNIT – Universidade Tiradentes

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ficha de Dados pessoais..... 25

Tabela 2: Esquema da Pesquisa-ação..... 29~~28~~

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... 12~~14~~

PARTE 1: UMA PSICOLOGA ESTUDANDO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

MEMÓRIAS E ITINERÂNCIAS FORMATIVAS E CORRELAÇÃO COM O TEMA ... 18~~19~~

ITINERÁRIO DA PESQUISA: AS VEREDAS DAS IDAS E VINDAS ..... 24~~25~~

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO ..... 31~~33~~

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PELAS LENTES DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E GÊNERO ..... 35~~36~~

PARTE 2: PSICOLOGIA DECOLONIAL, UMA CONSTRUÇÃO,

PELA PSICOLOGIA DECOLONIAL: mulher branca na luta e antirracista e gênero ..... 37~~38~~

RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA ..... 42~~43~~

RECORTES DAS FALAS DAS PARTICIPANTES: DESDOBRAMENTOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL ..... 53~~54~~

CONSIDERAÇÕES FINAIS 61

O PRODUTO FINAL – Descrição da Atividade 62

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 65~~66~~

ANEXO I– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 72

ANEXO II – ROTEIRO DA ENTREVISTA (GRUPO FOCAL) 73

ANEXO II – CARTILHA DIDÁTICA 75

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa pensada durante as vivências enquanto psicóloga que, à época, estava contratada pelo município de Itajuípe, no sul da Bahia para atuar no Centro de Referência e Assistência Social – CRAS. Nas atividades desenvolvidas compreendiam as palestras temáticas realizadas nas escolas de Ensino Fundamental II a convite da gestora, para levar informações e esclarecimentos acerca de temáticas psicossociais, tais como, bullying, prevenção ao suicídio, racismo e preconceito racial entre outros.

No ano de 2019 fui convidada para participar de algumas atividades pedagógicas da escola e, transitando nos corredores entre os jovens e adolescentes, presenciava algumas "brincadeiras" debochadas entre os estudantes, brincadeiras estas relacionadas às questões de gênero e sexualidade em tons jocosos "viadinhos e sapatinha". Percebia uma frequência nítida do Bullying com esse grupo de alunos. E no caso dessa escola, especificamente, a maior parte dos alunos e alunas sendo negros.

Dentre as várias escolas em que realizava as palestras, parcerias e diversas ações entre a rede de educação e social, havia uma especifica em que me fazia mais presente a convite da diretora que identificava demandas socioemocionais no aluno e solicitava a minha presença com o intuito de auxiliar o mesmo. Instituição fundada em fevereiro de 953, a escola ensina às turmas do ensino fundamental II (séries finais) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) I e II.

Localizada na Praça Misael Tavares, sem número, centro na cidade de Itajuípe- Bahia, a escola assiste tanto a comunidade da cidade como os dos seus distritos, tendo 650 alunos matriculados e quinze professoras atuantes, além de estagiários e demais membros da equipe.

Como nesta instituição conheci mais intimamente as demandas, ao vislumbrar a inscrição no Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, eu decidi propor uma pesquisa que tivesse por temática a Violência Simbólica nas relações de Gênero, enfatizando o silêncio da escola e suas práticas reprodutoras de desigualdade, pois para mim, pensar a formação humana necessariamente nos remete as discussões sob o ponto de partida da Educação. E, pensar a Educação inevitavelmente e/ou necessariamente, as questões relacionadas às perspectivas de gênero, sexualidade e suas implicações na formação do sujeito se tornam inevitáveis.

A partir do meu conhecimento pregresso das demandas da instituição, busquei aliar a perspectiva de inserção no mestrado com a oportunidade de estudar melhor os fenômenos

sociais e educacionais que ocorriam na escola citada, porém compreendendo que não se resumia a uma realidade pontual e sim como um recorte social do município, bem como do fazer educação no país, pois muitas vezes e/ou na grande maioria das vezes o silêncio da escola frente essas discussões é algo gritante, que subverte a vocação escolar, tornando-a uma instituição que, ao invés de combater, reproduz práticas de desigualdade e justiça social. Por vezes, a equipe pedagógica não sabe como intervir diante de algumas demandas ou se quer as reconhece.

Essas desigualdades podem ser evidenciadas por diferentes aspectos, dentre eles as questões de gênero e identidade sexual. Para Louro (2007), se analisar a escola no contexto histórico, constata-se que a Educação não fora pensada para acolher a diferença. As suas práticas, por vezes, têm sido reprodutoras das desigualdades sociais e das diferenças da diversidade.

A princípio era esse o propósito da pesquisa e proposta de intervenção pedagógica no fenômeno pesquisado, o qual era violência simbólica nas relações de gênero e tinha como título: Violência Simbólica nas Relações de Gênero: o silêncio da escola e suas práticas reprodutoras de desigualdade. O objetivo principal era analisar de que maneira as práticas de violência simbólica dentro do ambiente escolar contribuíam para a reprodução da desigualdade de gênero/ diversidade sexual e o impacto do silenciamento da escola no âmbito educacional.

A pesquisa era focada nas vivências do alunado, bem como a equipe pedagógica lidava com a diversidade sexual na escola, tendo como foco o conceito de violência simbólica de Bourdieu, sociólogo que entende que um poder simbólico é aquele de construção da sociedade, o qual não se faz por meio de repressão física, mas de forma tão sutil e natural que as hierarquias são naturalizadas e/ou espontaneamente impostas a ponto dos sujeitos envoltos muitas vezes não se darem conta.

Porém, os últimos dois anos foram marcados por uma crise sanitária mundial desencadeada pelo Coronavírus (COVID 19) que, impactou substancialmente todos os setores da sociedade. E nesse cenário, no âmbito educacional, não foi diferente. Assim que a Organização Mundial de Saúde decretou uma crise pandêmica o Ministério da Educação – MEC, publicou em março de 2020 a portaria 343, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas através de plataformas e/ou meios digitais durante as restrições de isolamento social imposta pela pandemia, então as escolas fecharam suas portas. Portanto,

ficou impossível o desenvolvimento da pesquisa que envolveria os adolescentes no projeto de intervenção dentro da escola.

As escolas fecharam suas portas, ou seja, as atividades presenciais foram suspensas para atender as medidas de restrições de enfrentamento ao Coronavírus. Porém, as tarefas pedagógicas e o ano letivo deram continuidade com as atividades remotas, mediadas pelas plataformas e ferramentas das mídias digitais em conformidade com as portarias do Ministério da Educação. Uma nova realidade, abruptamente, tomou conta da ideia de ensino, novidade para os alunos e para os professores. A pandemia desencadeou a implementação repentina da Atividade em *Home Office*1 para todos os trabalhadores e trabalhadoras e, não foi diferente para os profissionais da Docência.

A atividade em *Home Office,* no contexto da educação básica nos remete aos antigos formatos de educação, época em que por falta de escolas as professoras abriam suas residências para desenvolver as atividades de alfabetização. A instituição escolar, nesses casos e nessa época, não era a casa da docente e sim, a professora que era a instituição. Quis abrir esse parêntese, pois foi algo muito revivido pelas professoras durante o ensino remoto e o trabalho em *home office* podendo-se fazer a analogia dos tempos antigos com o em homeofice, perspectiva da analogia nos tempos atuais, pois essa discussão tangencia as relações de gêneros no Ensino Fundamental. É nessa perspectiva que a presente pesquisa está assentada.

Quando ficou inviável pesquisar a violência simbólica com o público adolescente na escola, com enfoque para as relações de gênero no contexto da identidade sexual, devido aos obstáculos impostos pela pandemia da Covid-19, foi preciso rever os caminhos e objetivos da pesquisa.

Portanto, decidiu-se por pesquisar os impactos da pandemia, o ensinar e as múltiplas funções que são impostas socialmente e naturalizadas às mulheres, partindo-se do pressuposto que tal naturalização abrange a relação de gênero sob o aspecto da violência simbólica.

Como já mencionado anteriormente, com o advento da pandemia ficou inviável o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos projetados devido à suspensão das aulas presenciais em decorrência dos protocolos sanitários. Contudo, por outro lado, a gestão

1 Formato de trabalho desenvolvido fora da instituição empregadora. No contexto das escolas, o modelo *home office* consiste num *home based*, que significa que a sede da instituição empregadora passa a ser a casa dos funcionários. Nesse sentido, as salas de aulas dos professores durante a Pandemia passaram para as casas dos professores.

escolar e os professores não pararam suas tarefas acadêmicas e tiveram que adotar novas práticas pedagógicas, sobretudo as estratégias das aulas remotas, que tornaram o ensino síncrono, mediado pelos recursos tecnológicos.

Com a adoção das novas metodologias de trabalho escolar, muitas mudanças foram "impostas" pela escola, tanto para os professores quanto para os alunos, e a estratégia de trabalho remoto passou a ser no modelo de *home office*.

Os professores tiveram que se submeter às novas adaptações e invenções a fim de se adequarem ao novo modelo de trabalho, por ora mais desgastante, estressante e exigente entre planejamento, execução e avaliação da aprendizagem.

Nesse modelo de trabalho pedagógico, as professoras, mais especificamente, dentre os profissionais da escola foram as mais sobrecarregadas, tendo em vista a sobrecarga da jornada de trabalho docente adicionada à administração e gerenciamento das atividades domésticas realizadas a partir das suas residências. Quando se busca compreender a concepção de violência simbólica como sendo "todo agenciamento capaz de violá-los" (SAFFIOTI, 2015, p. 80), supõe-se que as professoras-mães-esposas durante o trabalho *home office* passaram por muitas práticas de violências simbólicas.

Foi pensando nos impactos que a crise pandêmica desencadeou na vida das professoras, mulheres, mães e domésticas, que a pesquisa foi redesenhada e ganhou novo direcionamento com outro público alvo – agora as professoras, sem perder de vista o interesse em discutir a relação de gênero. O objetivo da pesquisa se tornou analisar a percepção de professoras a respeito da violência simbólica nas relações de gênero no contexto das práticas escolares, sobretudo, no contexto das adequações do ensino remoto em tempos de pandemia.

Partindo do entendimento de que a violência simbólica acontece sem que haja a coerção física, mas sim de maneira velada e praticamente de forma inquestionável, tornou-se objeto relevante frente ao modelo de trabalho *home office*. Esse tipo de violência ocorre de maneira aparentemente leve, de forma insensível e praticamente invisível, e as vítimas desconhecem o momento em que tais práticas acontecem nas suas relações sociais.

Inevitavelmente elas acontecem por meio de dominação e poder, inclusive, com relação à diversidade e gênero. Pierre Bourdieu (1995) sinaliza, com lucidez, que essa relação de dominação é resultado da violência simbólica, em que (alguém) o poder se impõe dissimuladamente pelas relações de forças, para sustentação da própria força de poder.

Em outras palavras significa que numa relação, qualquer que seja, mas principalmente em relação de gênero, a condição de "desigualdade" se naturaliza e acontece a "aceitação"

não necessariamente por acatar consciente, mas sim, pela submissão de poder. A partir de "uma violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas" (BOURDIEU, 2007, p 15) em que o corpo consiste em espaços para a desigualdade entre os sexos na diferenciação de gênero.

Portanto, questionando-me acerca da violência simbólica como comportamento aparentemente invisível e imperceptível, mas que, está solidificada nas estruturas sociais (BOURDIEU, 2010) que emergiu a problemática deste estudo. Pois, durante a pandemia presenciava as exaustivas cargas de trabalho das professoras para conciliar suas atividades laborais e domésticas num mesmo ambiente – o lar, sob o viés do *home office*, e compreendi, a partir de Bourdieu (1995) que os símbolos da dominação por vezes também são reforçados na escola, também, implicando na naturalização de comportamentos de violência e dominação.

Percebe-se que há uma grande quantidade de estudos que tomam o ambiente escolar como objeto e, pressupõem que esta instituição se silencia quanto às práticas que se configuram como violência simbólica, por vezes, reforçam e colaboram com a disseminação das violências simbólicas diluídas nas práticas do cotidiano escolar. Estas, quase imperceptíveis, podem estar presentes nas relações entre docentes, discentes e grupos discentes. Pressupõe-se que a violência simbólica se faz presente, inclusive na escola, gerando situações em que alguém está sempre buscando se adequar às imposições da cultura escolar sem ao menos questioná-las, pois as mesmas se apresentam dentro da ideia de normalidades.

Para Saffioti (2015), nessas condições o termo violência pode ser entendido como qualquer ruptura da integridade do sujeito. É necessário pensar a violência simbólica a partir da vertente de que o poder simbólico é executado, unicamente, com a contribuição e conivência dos sujeitos que são subordinados, "o espaço simbólico é o lugar construído a partir das relações sociais" (MARTINO, 2009, p.147).

Assim, questiono-me, qual a percepção de professoras a respeito da violência simbólica nas relações de gênero no contexto das práticas escolares, pincipalmente no cenário das adequações do ensino remoto no modelo *home office* em tempos de Pandemia? E, por esse e outros tantos questionamentos que foi desenvolvida esta investigação com o enfoque em analisar e/ou identificar a percepção das professoras sobre violência simbólica nas relações de gênero, levando em consideração o modelo *home office* no trabalho docente e considerando a sobrecarga de trabalho e conciliação da administração das multitarefas entre escola-remota e atividades domésticas. Como elas são silenciadas?

Ainda com relação as adequações da pesquisa, inicialmente a proposta era fazer um documentário com os alunos, porém diante da pandemia e as dificuldades de contato social impostas pela mesma, o produto final também foi alterado. A dificuldade na realização dos encontros presenciais e, em contrapartida, a necessidade de um instrumento de fácil acesso para a comunidade e as professoras, o produto final foi manejado para uma cartilha psicoeducativa e ilustrada, com vocabulário simples e sucinta, para que quem tivesse contato com a mesma rapidamente conseguisse identificar o fenômeno social e educacional estudado. Inicialmente a cartilha seria impressa e entregue às professoras, mas em decorrência do relatado por algumas (uma mais especificamente) optou-se pela cartilha online, pois havia o medo do contagio do COVID através do contato com o papel e desencadeamento de crises ansiosas ao entrar em contato o material. Logo, na perspectiva de concretizar o produto final, conscientizar e dirimir sintomas o formato da cartilha ficou online e as pessoas puderam/ poderão ter acesso através dos meios digitais.

PARTE 1: UMA PSICÓLOGA ESTUDANDO RELAÇÕES ÉTINICO-RACIAIS

MEMÓRIAS E ITINERÂNCIAS FORMATIVAS E CORRELAÇÃO COM O TEMA

Os caminhos e as experiências percorridos ao longo das nossas vidas nos ofertaram situações e vivências que nos constituíram e nos constituem no que somos. E, portanto, sejamos nós mesmos. Revisitar as memórias é uma dinâmica riquíssima, pois nos permite voltar nas lembranças e memórias com um novo olhar e ter novamente os momentos memoráveis da vida, observados sob outros olhares.

Essas experivivências e suas reflexões nos remetem ao texto “A ilusão biográfica”, de Pierre Bourdieu, no Capítulo XIII do Livro “Usos e Abusos da História Oral” da Marieta de Moraes Ferreira (2006). Quando rememoramos nossas vivências falamos de vida. Eu acho muito pertinente quando Bourdieu (2006, p.183) diz que “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história”. E de fato é!

Portanto, para reviver os principais caminhos que pavimentei ao longo da vida, utilizo das lembranças da infância que implicaram na minha formação acadêmica e das vivências acumuladas no âmbito profissional, que me trazem um misto de emoção, nostalgia, superação e ânimo para continuar o itinerário do processo infinito de construção cidadã, humana e profissional. Como sugere o próprio verbete “memorial”, que significa buscar as memórias,

deparo-me com lembranças outrora significativas que tiveram implicações no “seja você mesmo”.

Esse movimento discursivo de rememorar, relembrar e reviver me permite refletir sobre mim mesma, minha história e minha subjetividade, numa tentativa de (re) elaborar o passado compreendendo essa dinâmica como um dispositivo de constituição de mim e não somente um lugar de lembranças. Para mim, esse movimento de descrever essas experiências particulares refletidas sobre os processos nos quais me envolvi, me permite uma (re) construção assentada em sentidos e significados do saber humano que as memórias me remetem, e nas itinerâncias do/no meu processo formativo, durante formação acadêmica e trajetória profissional.

Percebo que a educação e os processos de ensino e aprendizagem sempre permearam toda minha vida. A formação em Psicologia não me distanciou das memórias afetivas solidificadas que me remetem sempre ao campo educacional. Cresci compartilhando vivências com estudantes de todas as faixas etárias, mas em especial com os Anos Iniciais da Educação Básica, chamado de Fundamental I. Minha família é de educadores, sempre me vi pelos muros da escola, não apenas em meus horários de aulas, mas também ao acompanhar a minha mãe que trabalhou até a sua aposentadoria durante os três turnos em ambiente escolar/acadêmico. Eis que “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas” (O Pequeno Príncipe, SAINT-EXUPÉRY, 1943, capítulo XI), a dedicação e o zelo desprendido por minha mãe para com seus/suas alunos/alunas cativou em mim o envolvimento com a Educação.

Quando pequena, muito nova, permanecia sob os cuidados da minha avó ou de vizinhas para que a minha mãe pudesse exercer sua atividade laboral à noite. Depois, na pré-adolescência, quando pude, passei a acompanhá-la em seu trabalho.

Na época não entendia os conceitos de carga horária, relações de poder, trabalho, gênero e classe social, apenas sentia que “minha mãe trabalhava demais”. E sempre escutei uma frase corriqueira de um ditado popular: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Hoje entendo que este provérbio representa claramente a ilustração da violência simbólica das relações de poder.

Compreendo que, essa violência, geralmente assume determinadas especificidades sutis e quase imperceptíveis que acontecem através de um poder praticamente invisível, porém com a capacidade de obter o equivalente ao mesmo resultado obtido pela força física (BOURDIEU, 2007).

O mesmo se dava com minhas tias e madrinha, com as quais eu passava os finais de semana, dividindo-nos entre organizar as atividades domésticas e as atividades escolares a serem realizadas pelas mesmas durante a semana – o planejamento das rotinas escolares como instrumento para garantia da aprendizagem das turmas. Na época, não compreendia muito bem ver minha mãe e minhas tias planejando as atividades da semana em casa, inclusive nos finais de semana.

O planejamento é um dos mecanismos intrínsecos da docência, pois "planeja-se as atividades de ensino e aprendizagem como instrumentos capazes de possibilitar aos estudantes o alcance dos resultados pretendidos" (MENDONÇA, 2014, p.2). Essa prática do planejamento das atividades escolares em casa por professoras, para serem desenvolvidas durante a semana, comprometendo até mesmo seu lazer, é antiga mais segue ainda sendo muito atual.

Essa dinâmica professoral (eminentemente das professoras) revela a manipulação dos aspectos simbólicos por recomendação dos atores dominantes das instituições escolares que, inevitavelmente, contribuem para a formação de grupos de significados que desempenham também papel de controle (BOURDIEU, 2007). Essas práticas desencadeiam a romantização das violências simbólicas.

Recordo-me que em muitos momentos havia inclusive a romantização do excesso de trabalho, com discursos arreigados por terceiros como "que família linda! Que mulheres esforçadas!". A imaginação romântica da sobrecarga de trabalho das mulheres e, aqui, especialmente das mulheres professoras, particularmente das professoras da educação básica, é histórica. Recordo-me das professoras que lecionam nas comunidades distritais do meu município, as professoras que lecionam até hoje nas comunidades rurais.

A professora Margarida, atualmente já aposentada, é muito amiga da minha família e ela tem uma história de sobrecarga de trabalho docente de décadas de docência e sua história de luta romantizada pelo senso comum. Ela é uma mulher negra, formada em Magistério 2º Grau e foi alfabetizadora das escolas distritais. Morava num bairro periférico da cidade, mãe de muitos filhos e professora municipal.

Lembro-me de vê-la todos os dias logo cedo tomar a condução, uma Kombi - transporte escolar para o translado das professoras para as escolas distantes do perímetro urbano - prática que existe até os dias atuais. Via a professora Margarida adentrar aquele transporte com suas mãos cheias de cadernos, livros, sacolas, cartolinas e sua garrafa de café. Por vezes, escutava sempre alguém dizer "Margarida ensina por amor" ou "Margarida é

esforçada com seus alunos". E eu sempre ficava intrigada com essas falas. Nas conversas com minhas tias que também lecionavam, ouvia Margarida dizer "ontem fui dormir mais de meia noite, fazendo o dever nos cadernos do pré2". Essa fala representava a sobrecarga de trabalho. E, é notório que existe nesse contexto um determinado pressuposto de condução da estrutura de cuidado baseada nas relações de gênero (BUTLER, 2020).

Esses questionamentos implicavam na profissão que eu queria desenvolver. Tendo em vista que, as referências familiares tangenciavam para a Docência. Recordo-me que, prestes a concluir o Ensino Médio, pairava sobre minha cabeça algumas inquietações sobre qual curso escolher para me graduar. Seguir as licenciaturas como as mulheres da minha família que me antecederam? Enveredar por outros caminhos formativos? Qual área do conhecimento? Educação? Saúde?

Muitas perguntas, nem tantas certezas. As perguntas são importantes para que nos movamos, pois "são as perguntas que movem o mundo e não as respostas". A partir dessa frase, atribuída a Albert Einstein, cheguei a uma decisão: não seria um curso de licenciatura, e comecei a me encantar pela possibilidade de cursar Psicologia.

Entretanto, a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC não oferecia e nem oferece até hoje o curso de Psicologia; o que a princípio imaginei ser um obstáculo, contudo, ao findar o ano letivo do Ensino Médio, conversei com minha mãe e expus o desejo pela Psicologia e os empecilhos para ter que cursar fora da região da UESC.

Porém, minha mãe e minha família não mediram esforços para que eu fizesse o exame do Vestibular para o referido curso. Prestei o processo seletivo na Universidade Tiradentes-UNIT, no estado de Sergipe e, ao ser aprovada, fui morar em Aracaju por cinco anos. De alguma forma percebi ao longo do curso e a partir de diversos componentes curriculares que eu havia saído da área da educação, mas a educação não havia saído de mim. As minhas memórias afetivas das andanças pelas escolas acompanhando minha mãe, por vezes, durante as aulas no curso e pelas falas dos professores na Universidade em muitos momentos me permitiam retomar a infância e enxergar inúmeras situações que ocorriam na escola. Como não me lembrar das tantas professoras, sobretudo, minha mãe – uma referência feminina e professoral que tenho nesta vida.

2 Fazer o dever no caderno do pré significa que as professoras traziam (e ainda fazem isso atualmente) para suas residências cadernos das crianças da Educação Infantil (antigamente chamada de pré-escola) para traçar as atividades de cópia e pinturas para os alunos responder no dia seguinte, na sala de aula. Prática comum nas escolas distritais e rurais, pois atendem turmas multisséries.

Ao adentrar o Ensino Superior mesmo sendo num curso que desejei, encontrei algumas dificuldades relacionadas ao processo de adaptação e, ao longo do tempo, fui percebendo que se fazia necessário romper essas dificuldades, para que as mesmas não comprometessem meu desempenho acadêmico. Portanto, a partir da minha experiência, por ser uma pessoa com necessidade especial – NE e conviver desde a infância inserida nos meios dos processos ensino e aprendizagem, percebia que muitas características de natureza pessoal ou até mesmo situações particulares podem gerar dificuldades para os alunos.

Após a conclusão da graduação continuei a estudar Psicologia, enveredando-me pelas especializações *lato sensu*, porém sempre sonhando com o Mestrado. Embora minha base sempre tenha sido o espaço acadêmico, até mesmo para referenciar minha compreensão de muitos comportamentos humanos, *a priori* não enveredaria pelo atendimento aos estudantes, mas sim adentraria outros espaços e atenderia pacientes para além dos problemas acadêmicos.

Por conseguinte, ingressei na especialização na área Teoria Cognitiva-Comportamental (TCC), a qual me possibilitava conhecer técnicas capazes de quebrar o ciclo que amplifica ou até mesmo perpetua os problemas dos sujeitos, e procurei me especializar na área. Fui conciliando os estudos e vivências com a Terapia Cognitiva Comportamental, escolhi um novo curso na área que pudesse articular com a Psicoterapia da TCC e optei, portanto, pela Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), de modo a trabalhar com o desenvolvimento dos profissionais ligados aos processos de superação de limites e problemas individuais dentro do ambiente organizacional das instituições. Neste momento o intuito era aliar os saberes da TCC para gerar qualidade de vida no trabalho dos colaboradores das instituições. Aqui surge a perspectiva do cuidado com os/as colaboradores/colaboradoras.

Porém, nas conversas sobre trabalho com minhas tias e minha mãe, ambas professoras, estas sempre versavam sobre dificuldades de aprendizagem humana e quase sempre no tocante aos alunos em fase de desenvolvimento escolar matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partindo dessas constatações e conversas, optei em realizar a prova do Conselho Federal de Psicologia e alcançar a especialização em Psicologia Escolar/Educacional. Definitivamente, entendi que, poderia ser psicóloga e atender aos problemas de natureza psicológica no campo das relações de ensino e aprendizagem.

Hoje, compreendo que, estudar e aprofundar os conhecimentos de duas áreas interligadas, Educação/Pedagogia e Psicologia, me fez rememorar lembranças e assumir que estes saberes andam alinhados lado a lado e que juntos agregam. A partir de então, pude atuar

com mais afinco nos atendimentos aos alunos com dificuldades de aprendizagem numa escola primária privada, além de atender crianças e adolescentes no ambiente clínico.

A partir das experiências como Psicóloga na Educação passei a desenvolver um trabalho educativo como palestrante de oficinas nas escolas, sobretudo voltadas para jovens e adolescentes discutindo as problemáticas contemporâneas. Destas atividades que emergiram o interesse pelo aprofundamento dos estudos teórico-filosófico e teórico-metodológico sobre a diversidade, mais especialmente, a questão das relações de gênero e diversidade sexual na adolescência, cujos desdobramentos perpassam pelas questões do preconceito racial, da intolerância religiosa, da violência simbólica e violações humanas.

Quando surgiu a oportunidade de cursar o Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais me animou. A Pós-Graduação stricto sensu já estava semeada em meus sonhos e planos, e ao conhecer o programa a partir das buscas de informações pela internet, me senti atraída pela proposta do curso, pelas linhas de pesquisa e área de concentração.

Ao participar do processo seletivo fui questionada em alguns momentos sobre por que um Mestrado sobre Ensino e Relações Étnico-Raciais? E, sempre respondia que fazer ciência pressupõe sair "das caixinhas" e adentrar outras dimensões das áreas de conhecimentos, de modo que a atuação profissional pudesse promover intervenções sociais, científicas e ressignificação de saberes – o aprofundamento do arcabouço teórico do Mestrado me oportunizou viver a interdisciplinaridade e pôde descortinar meus horizontes enquanto Psicóloga, cidadã e agente de transformação social.

Hoje, compreendo que a construção do conhecimento por meio do diálogo teórico epistemológico nos possibilita a transformação por expandir nossos horizontes, os olhares e o senso de criticidade sobre o rigor científico.

Pressuponho que o "estranhamento" pelo interesse no Programa de Mestrado sobre Ensino e Relações Étnico-Raciais, escolhido por mim, uma mulher branca, de família de classe média, residente no centro da cidade, estudante de escola particular e com tantas outras características "distantes" dos estereótipos da cultura do branqueamento. Infelizmente, nossa sociedade é carregada de marcas do patriarcado, racismo e sexismo. Entretanto, inspirada por Ângela Davis, compreendo e comungo da premissa de que "numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista". E, dessa maneira, para além de uma compreensão da questão racial como um problema da sociedade, a relação de gênero, para mim, sustenta a constituição de um aprendizado interdisciplinar e transdisciplinar para enfrentar a diversidade dos problemas da violência de gênero nas relações de poder.

Tanto as mulheres brancas como as mulheres negras sofrem igualmente as consequências do sexismo, porém, incomparavelmente, as brancas coparticipam dos privilégios da tonalidade de sua pele. A branquitude, infelizmente, é considerada um marcador social em função do qual as pessoas brancas se constituem como referencial de humano, como traz Abdias do Nascimento (2017).

Essas questões também aparecem evidenciadas quando se trata das pesquisas desenvolvidas por Psicólogos sobre relações étnico-raciais, pois poucos estudos são encontrados. O quantitativo de produção de pesquisas de Mestrado e Doutorado a respeito das questões de relações étnico-raciais é tímido e, dentro desse universo, a maioria das pesquisas foi realizada por profissionais da Psicologia de pele negra.

Desse modo, descolonizar os processos epistêmicos, nesse sentido, inevitavelmente, implica o processo de pensar o conhecimento crítico e (auto) reflexivo sobre relações étnico-raciais, relações de poder e relações de gênero com suas implicações na seara da Psicologia, enquanto área de minha atuação, a partir de uma visão que transcenda a colonialidade. Principalmente, porque o ensino de Psicologia no nosso país, ainda nos dias atuais, permanece predominantemente marcado por referência de conhecimento e inspiração ocidental eurocêntrico, por vezes, aniquilando diferentes epistemes como traz Boaventura Santos (2010).

ITINERÁRIO DA PESQUISA: AS VEREDAS DAS IDAS E VINDAS

Os pressupostos metodológicos são considerados fundamentais tanto para realização do estudo quanto para demarcar o itinerário adotado para se obter os resultados estabelecidos na articulação entre os aspectos teóricos e o objeto de pesquisa, considerando a escolha acessível do método e seus componentes constitutivos. Os quais consistem em tipo de pesquisa, instrumentos da coleta de dados, campo empírico, sujeitos participantes e delimitação experimental. No contexto de método busca-se a aproximação com a abordagem de base teórica epistemológica assentada nos pressupostos da Pesquisa-Ação para alcance dos resultados.

Partindo dessa perspectiva, a pesquisa está assentada na abordagem qualitativa (MINAYO, 2015; TRIVIÑOS, 2011), por entender que esta é suficientemente adequada para discutir e aprofundar questões conceituais referentes ao tema. Para condução do processo investigativo, optou-se pelo instrumento para coleta dos dados empíricos, a entrevista

semiestruturada (TRIVIÑOS, 2011), com intento de realizar o levantamento da percepção das professoras sobre a violência simbólica na perspectiva da relação de gênero, com ênfase no trabalho pedagógico durante o contexto da pandemia do COVID-19. Adotaram-se as entrevistas, porque elas possibilitavam à pesquisadora realizar uma espécie de "mergulho" com maior profundidade, a fim de coletar vestígios das percepções dos sujeitos a respeito das suas respectivas realidades. De fato, esta ideia se confirmou durante as atividades empíricas.

Para tanto, os encontros aconteceram fundamentados nos pressupostos da abordagem metodológica da dinâmica de grupo focal (GATTI, 2005), tendo em vista que essa técnica permite que as inquietações levantadas possam ser dialogadas, partilhadas e debatidas coletivamente, de modo que os/as participantes possam emitir as suas percepções a respeito da temática principal da roda de conversa.

As vivências práticas durante a coleta de dados evidenciaram efetivamente esta concepção de Gatti (2005) sobre a relevância da técnica de grupo focal. Quanto aos cuidados éticos, todas as participantes foram informadas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (MINAYO, 2015), para garantir a seriedade e compromisso com as informações.

No que tange às análises dos resultados, estas foram pautadas também pelo próprio percurso da pesquisa. O contato e a seleção das participantes aconteceram de maneira intencional e direta a partir do contato da proponente da pesquisa através de meios eletrônicos (telefone e e-mail). Para tanto entrei em contato com a gestora da escola para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação do espaço para aplicar a investigação, a qual, prontamente apoiou a ideia e me cedeu os contatos telefônicos e do e-mail dos professores da escola, tendo em vista, que o quadro docente estava em regime de trabalho remoto, ou seja, as atividades em *home office* comparecendo pessoalmente na escola apenas nos dias de entrega dos kits escolares com atividades impressas para os alunos em distanciamento social.

De posse da relação de professores os contatei por telefone. No primeiro contato telefônico, duas professoras justificaram impossibilidade de participar da pesquisa, alegando apenas que "no momento vou ficar em dívida com você, infelizmente, não vou puder contribuir com sua pesquisa". Nos demais contatos com as professoras, todas mulheres heteronormativas, duas não consegui resposta e oito concordaram em participar com suas contribuições e percepções acerca da temática em tela.

Com a aquiescência das contatadas, foi marcada a data do dia 03 de agosto de 2021 para a participação coletiva da roda de conversa do grupo focal. A definição desta data

aconteceu motivada pela coincidência com o dia em que todos os professores, munidos das regras dos protocolos de segurança, estavam presentes na escola para entrega de Atividades Pedagógicas para encaminhar às turmas em regime de Ensino Remoto.

A roda de conversa denominada de grupo focal teve duração de 1:55 h e participaram desta conversa oito (08) professoras. O primeiro contato ainda por telefone foi norteador para complementação do roteiro de questionamentos para a roda de conversa do grupo focal. Durante o início da conversa apresentei-me formalmente e de forma sucinta explanei o título da pesquisa e o seu objetivo principal. Do mesmo modo, apresentei a necessidade do TCLE e expliquei que a não aceitação de participação na contribuição das informações para o estudo dava-se de maneira facultativa e, caso alguém quisesse desistir, poderia ficar à vontade, sendo que tal atitude seria compreendida e, nenhuma das participantes apresentou objeção.

Com o propósito de identificação dos sujeitos participantes, distribuí entre elas uma ficha contendo perguntas básicas de foro individual, sem a necessidade de se identificar pelo nome pessoal. Expliquei que a não identificação pessoal seria irrelevante para o estudo, o mais importante eram as informações relacionadas aos objetivos da pesquisa e as características gerais das participantes, tais como: cor, idade, sexo, religião, formação inicial e continuada, tempo de serviços, estado civil e se tem filhos. Expliquei que essas informações tangenciam as discussões que perpassam pela conjuntura da problemática central da pesquisa em tela. Na oportunidade salientei, também que, caso houvesse necessidade de destacar alguma informação a identificação seria realizada através de codinomes fictícios para garantir a participante da pesquisa o sigilo ético da identidade pessoal.

Tabela 1: Ficha de Dados pessoais

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Deseja se Identificar? ( ) sim ( ) Não

Responda como você se identifica quanto:

a) Etnia/Cor:_____b) Sexo_____
c) Idade_____d) Religião_____
e) Estado civil:_____f) Tem filhos?_____Quantos?_____
g) Graduação em?_____h) Tempo de Docência:_____
i) Pós-graduação em?_____

Fonte: elaboração da autora, 2021.

Todas as participantes preencheram o formulário de identificação e optaram por não colocar seus respectivos nomes iniciais. Além disso, adotamos a dinâmica de enumerar o formulário tomando como referência a ordem em que estávamos todas nós sentadas em círculos na sala. Contando em sequência numérica de números arábicos 1, 2, 3 e sucessivamente. Essa sequência numérica me permitiu analisar os áudios da gravação reconhecendo as falas e as falantes de acordo com a associação do número do formulário e a posição de lugar que a participante estava sentada no círculo na sala.

A conversa interativa de grupo focal foi realizada em 03 de agosto do ano de 2021, neste período as escolas públicas e privadas do município estavam trabalhando com ensino remoto e os professores e professoras em atividades de *home office.* Portanto, as medidas sanitárias de biossegurança foram adotadas por mim com a colaboração da gestora da escola: distribuição de canetas individuais, álcool em gel, máscara e sentados respeitando o distanciamento entre as cadeiras para que todas nós sentássemos em círculo e as janelas da sala ficaram abertas.

A escola campo empírico da pesquisa é uma instituição pública que atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, nos estágios I, II e III, atuando nos três turnos e considerada pela Secretaria Municipal de Educação como uma escola de médio porte que tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal. Esta unidade escolar está localizada no centro da cidade, porém, o público atendido são os alunos das comunidades periféricas do município, alunos dos distritos e da zona rural. Tanto nos turnos diurnos, quanto noturno. No público discente mais de 65% são considerados negros e pardos e são beneficiários dos programas sociais governamentais de acordo com a direção da escola e o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. O corpo docente e os agentes educacionais correspondem a mais de 70% dos funcionários compostos por mulheres com maior predominância para pardas e negras,

A partir das conversas ocorridas no grupo focal e mediante a transcrição das contribuições das participantes que, efetivamente foi definido a idealização do Produto

Educacional, por ora, um livreto denominado de Cartilha Informativa para distribuição virtual, a qual traz muitas informações relacionadas às questões de violências simbólicas nas relações de poder na perspectiva de gênero.

Nesse sentido, para compreensão da expressão idas e vindas, no contexto dos primeiros passos recorre-se à concepção de Tartuce (2006), que considera a metodologia como um caminho que trata de dois aspectos essenciais na pesquisa: o método e a ciência. Para tanto, o método significa um conjunto de informações iniciais organizadas e ordenadas para elaboração de conclusões dos achados em aquiescência com objetivos estabelecidos na pesquisa. Enquanto a ciência se baseia na dimensão da expressão científica, e não necessariamente no verbete ciência em si, tendo em vista que científico é um derivado da ciência (TARTUCE, 2006), mas sim, é a ciência que traduz no seu significado um arcabouço de conhecimentos essenciais e metodicamente dispostos em relação à definição de uma temática e/ou saber.

Para Collis e Hussey (2005), a pesquisa científica consiste num ir e vir no processo de descobertas ou melhoramento de dados fenomênicos e implica inevitavelmente no traçado de um caminho em que o/a pesquisador/a se envereda para aplicar os mecanismos técnicos visando os achados para a divulgação científica.

Nessa perspectiva de idas e vindas da pesquisa significa dizer que, cada transcrição das conversas advindas do grupo focal. Inevitavelmente, ocorriam pausas para reflexões sobre a percepção das professoras participantes de modo que, ao mesmo tempo, era necessário recorrer à literatura teórica para encontrar um amparo de fundamentação científica para pensar o aspecto fenomênico analisado. Para Vergara (2013) essa articulação entre idas e vindas da pesquisa entre campo empírico e argumentação teórica, permite ao pesquisador apropriar-se de elementos que possam ser explicados com as informações empíricas levantadas.

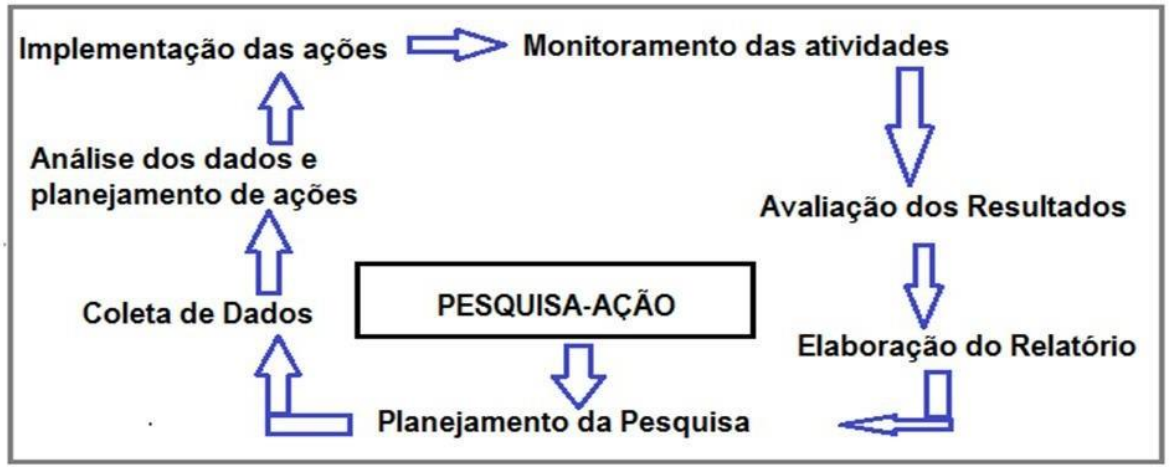
Corroborando com Marconi e Lakatos (2003, p. 186) que enfatizam que ao pesquisar o objeto de investigação nos locais onde acontece a realidade concreta do dia a dia, é possível o pesquisador conseguir dados e/ou informações importantes sobre os “fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. E, foi neste sentido que procurei adentrar a escola enquanto local de uma realidade para coletar informações sobre a percepção no tocante à violência simbólica nas relações de gênero em relação às atividades remotas, durante a pandemia no modelo de trabalho de *home office*.

Para tanto, com referências em Minayo (2015) os dados obtidos foram analisados a partir da abordagem qualitativa. Para a autora a interpelação qualitativa implica na consideração das particularidades do grupo ou do indivíduo participante do processo de análise, pois

> "a metodologia de pesquisa qualitativa é entendida como aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, das construções humanas significativas" (MINAYO, 2007, p. 22).

Portanto, para este estudo a predominância dos dados aparece na perspectiva qualitativa, mesmo que, em alguns momentos a representação quantitativa apareça, quando for assim, considero o quantitativo no sentido de quantidade mesmo, mas a análise pela abordagem qualitativa. Nesse movimento dinâmico do estudo científico procurei aproximação com a pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2011), pois para além da coleta de dados e a interpretativa de um processo metodológico empírico, com esta tipologia de pesquisa, deve ser proposto "ação interventiva e/ou mediadora para se tomar para melhorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 447). Para o Mestrado Profissional que implica na elaboração de um Produto Educacional, entendi que a pesquisa-ação conseguiria dar conta de atender essa demanda.

Tabela 2: Esquema da Pesquisa-ação 1



Fonte: elaboração da autora, 2021. A partir de Tripp (2005).

A partir deste esquema da pesquisa-ação fica didaticamente compreensível as etapas desde o exercício do planejamento até a elaboração do Relatório Final no formato de Produto Educacional. Assim sendo, é necessário o planejamento para definir-se o tipo de pesquisa, o campo empírico, a técnica para coleta de dados e os sujeitos participantes. No caso do estudo

em tela, o segundo passo da pesquisa-ação deu-se através da aplicação da roda de conversa por grupo focal, análise das conversas depois de transcritas e, planejamento da prática/projeto de intervenção, a priori, pensada a Oficina de Formação, mas devido às restrições desencadeadas pela pandemia foi definida a elaboração da Cartilha Informativa. No quesito implementação das ações, foi realizado o sumário dos principais tópicos da Cartilha Informativa e a seleção das imagens ilustrativas. O monitoramento, no caso deste estudo passou a ser a releitura de cada página da Cartilha Informativa em relação aos objetivos desta pesquisa. A avaliação dos resultados, neste caso, especificamente, pode ser considerada o feedback que a gestão e a coordenação da escola campo de pesquisa atribuíram – elogios e reconhecimento da necessidade de debater esta temática na escola. E, por fim, a elaboração do texto da Dissertação de Mestrado, além do Produto Educacional enquanto mecanismo didático às práticas educativas da escola estudada.

A priori, como já mencionei anteriormente, a ideia seria realizar uma Oficina Formativa para os professores da escola, vislumbrando alcançar todos os docentes, além das professoras participantes deste estudo. Entretanto, esse mecanismo didático ficou impossibilitado da sua materialização devido aos protocolos de distanciamento social em consequência das restrições impostas pela Covid-19.

Ao analisar as percepções das professoras a partir de suas falas, a ideia da elaboração da Cartilha Informativa foi à ferramenta didático-pedagógica mais assertiva dentro das circunstâncias do momento do cumprimento de protocolos das entidades de Saúde. Nesse caminho o método da análise interpretativa dos dados da Laurence Bardin (2015) interage e dialoga harmoniosamente com a pesquisa-ação e a técnica de conversa de grupo focal, principalmente, porque a análise de conteúdo se define como método empírico e a autora ressalta que “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2015, p.15). Em outras palavras o que Bardin (2015) quis dizer é que, esse método nada mais é do que uma técnica usada para analisar as comunicações a partir de procedimentos sistêmicos com objetivo de descrever o conteúdo existente na mensagem transmitida.

No estudo, por ora, aqui apresentado, a pergunta norteadora da investigação consiste em: Qual a percepção de professoras a respeito da violência simbólica nas relações de gênero no contexto das práticas escolares, principalmente no cenário das adequações do modelo *home office* durante o período da pandemia? Para tanto, realizei a análise interpretativa dos dados do discurso das participantes a partir das três fases centrais da Análise de Conteúdo

estabelecidas por Bardin (2015), sendo (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) análise dos resultados em que o pesquisador realiza as inferências e a interpretação – aqui, também, se realiza a elaboração de indicadores (pelas as categorias a partir dos elementos que mais se repetem).

A pré-análise corresponde ao planejamento da pesquisa (vide esquema da pesquisa-ação), ou seja, a organização do material a ser analisado (conversa de grupo focal) na perspectiva de tornar viável a aplicação da técnica pensada para coleta de material para análise. Seguida da exploração do material, o qual consiste na transcrição das conversas do grupo focal e, por fim, a avaliação dos resultados que efetivamente consiste na Análise do Conteúdo a partir das considerações da interpretação do pesquisador. Em outras palavras significa dizer que o pesquisador vai formular as hipóteses e as explicações à luz do referencial teórico sobre os aspectos evidenciados no conteúdo dos discursos.

Por fim, o Relatório Final a partir do desdobramento prático da pesquisa – o Produto Educacional com reflexões pertinentes sobre o objeto de investigação. Na oportunidade, tanto a gestora escolar quanto a coordenadora pedagógica da unidade de ensino demonstraram contentamento ao mesmo tempo em que solicitaram a realização da Oficina Formativa com a temática. Assim, firmamos o acordo para quando houver o retorno das atividades presenciais pós-pandemia ser realizada na escola a formação com a participação de todo o corpo docente.

Fato este que despertou em mim uma alegria muito grande, por três razões especialmente, primeiro pela relevância social do estudo que, mostrou impacto positivo reverberando na necessidade maior interação e aprofundamento do debate sobre violência simbólica na escola sob a ênfase das relações de gênero; segundo, pela viabilidade de promover a Oficina Formativa para todo o corpo docente escolar utilizando a Cartilha Informativa desenvolvida como produto desta pesquisa. Pela importância do tema e, sobretudo, pela repercussão que a atividade pode alcançar e que outros espaços escolares da rede municipal de ensino também despertem interesse em discutir as questões sobre violência simbólica, educação e práticas pedagógicas antirracistas e relação de gênero nas salas de aula junto aos alunos; terceiro por constatar que a pesquisa alcançou os objetivos propostos.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Neste tópico busco destacar a concepção de violência simbólica nas relações de gênero. Para tanto, no primeiro momento torna-se fundamental que sejam definidos os

conceitos dos termos empregados, tanto violência quanto simbólico, para que a concepção de violência simbólica possa ser compreendida a partir dos objetivos deste trabalho.

Segundo Saffioti (2015), uma definição para o termo violência não é tão fácil; a princípio pode ser entendida como qualquer ruptura da integridade do sujeito, embora a melhor definição apresentada por Saffioti esteja referendada pela percepção dos direitos humanos. Assim, entende-se por violência "todo agenciamento capaz de violá-los" (SAFFIOTI, 2015, p. 80).

> Violência é o ato de brutalidade, abuso, constrangimento, desrespeito, discriminação, impedimento, imposição, invasão, ofensa, proibição, sevícia, agressão física, psíquica, moral ou patrimonial contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela ofensa e intimidação pelo medo e terror (CAVALCANTI, 2007, p.29).

Essa definição concebe a concepção de violência que perpassa pelo imaginário popular. E essa percepção de violência é que tem permeado as discussões em torno da violência na sociedade e, por conseguinte, nas escolas e pelos/as professores (as). Geralmente essas discussões versam baseadas apenas no ato de agressividade, reações com uso de força física, agressão com intimidação verbal explícita ou uso de objetos cortantes e letais.

O que fica perceptível é que ultimamente tem se discutido muito sobre violência na sociedade. Entretanto, pouco se tem abordado sobre a violência na dimensão das manifestações simbólicas, as quais exercem uma relação implícita de coerção e submissão, principalmente numa perspectiva de naturalização das práticas de violação.

Aqui, procuro definir o termo simbólico ancorado na perspectiva de Bourdieu (2012), que o compreende como sendo uma manifestação decorrente do poder simbólico, isto é, "o poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo" (BOURDIEU, 2007, p.14).

Para o autor, o poder simbólico é executado, unicamente, com a contribuição e conivência dos sujeitos que são subordinados, "o espaço simbólico é o lugar construído a partir das relações sociais" (MARTINO, 2009, p.147). É no contexto do poder simbólico que se estabelece a concepção de violência simbólica, "uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento" (BOURDIEU, 2007, p.15).

De acordo com Rosa (2007), trata-se de uma violência silenciosa que se manifesta de maneira muito requintada e, portanto, praticamente invisível nas relações sociais, que desencadeia uma relação de dominação em que o dominante exerce poder sobre o dominado, sem que haja necessidade de nenhuma forma de coerção física. Pressupõe-se que a violência simbólica se disfarça através de estruturas inconscientes de percepção e, portanto, os sujeitos vítimas não se percebem ou até mesmo reconhecem a violência, pois esta se apresenta em diferentes formas: em imposições, em regras, em determinações que são estabelecidas e aceitas com "naturalidade".

Nesse contexto, tem-se percebido que em vários espaços e relações sociais a cultura da violência simbólica se faz presente, inclusive na escola, quer seja nas relações professores/professoras e alunos/alunas e/ou professores/professoras e gestores/gestoras. Há sempre alguém que está sempre buscando se adequar às imposições da cultura escolar sem ao menos questioná-las, pois as mesmas se apresentam dentro da ideia de normalidades. Essa conotação exercida pelo poder simbólico produz de "forma sutil e imperceptível, de modo que o dominado tome os valores do dominante como naturais e seus, e os inculque de forma irrefletida e docilmente" (FREITAS, 2003, p. 3).

Para Bourdieu (2015), o ambiente escolar pode ser considerado um dos espaços em que se percebe fortemente a presença da violência simbólica, por ser um ambiente que apresenta as condições mais eficientes para legitimar a reprodução das estruturas sociais.

> Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1990, p. 19).

Para os autores citados acima, a violência simbólica se manifesta na imposição legítima e ao mesmo tempo dissimulada, de modo que há uma interiorização da cultura dominante, na medida em que controla o poder simbólico sobre os outros, o "esconder o arbitrário da decisão na forma da ilusão do natural: é a definição de poder simbólico" (MARTINO, 2009, p. 151).

Ao abordar a violência simbólica nas relações de gênero, faz-se necessário compreender o papel de cada sujeito no contexto histórico-social. No que tange às mulheres, a violência simbólica aparece em diversas maneiras e não somente sob uma dimensão específica desse fenômeno, ou seja, se manifestando nos espaços de trabalho, nas questões étnicas, culturais, de classe, entre outras. Segundo Couto et al. (2018), a violência de gênero

corresponde ao uso intencional de força destrutiva contra a mulher de maneira “invisível”, a fim de enaltecer o homem e a masculinidade e inferiorizar a mulher, por meio de comportamentos dominadores. Busca-se entender gênero, aqui, na perspectiva das construções sociais sustentadas pela cultura que organiza as representações das relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, na dinâmica particular entre os gêneros na sociedade, tanto em âmbito público quanto privado.

Bourdieu (2011, p. 7) afirma que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo”. Tal situação faz com que a violência simbólica se disfarce por detrás de esquemas inconscientes da percepção das vítimas, as quais por vezes não reconhecem ou percebem tal violência. Os princípios da dominação masculina legitimam o homem como sexo dominante, privilegiando-o na ocupação de posições de poder nas esferas, social, política e econômica. E, como ressalta o autor, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação; a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2002, p.18 apud QUIRINO; MAIA, 2019, p. 2).

Nesse direcionamento, Saffioti (2001) considera que a violência de gênero é o conceito mais amplo que caracteriza a função patriarcal de uma sociedade machista. A autora complementa essa definição dizendo que “o patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração” (SAFFIOTI, 1987, p. 50).

Essa concepção de exploração implica no desdobramento da submissão da mulher pregada e reproduzida pela sociedade patriarcal, e a desigualdade de gênero ganha robustez; portanto, o silenciamento da violência de gênero se perpetua de tal modo que as vítimas não se percebem diante dos atos de exploração por estarem inseridas em vivências culturalmente machistas, patriarcais e altamente hierarquizadas, centradas no domínio pelas relações de poder. Tendo em vista que a violência simbólica caracteriza-se, exatamente pelo silenciamento em relação a qualquer manifestação de questionamento. Portanto, se dá no campo da invisibilidade que se deixa exercer pelo sujeito dominante e o dominado (BOURDIEU, 2007). Desse modo, discutir violência simbólica consiste necessariamente em entender relações de poder que hierarquizam as ações do dominante e dominado.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PELAS LENTES DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E GÊNERO

Sempre me questionei sobre a ideia que povoa o imaginário da população caucasiana de que não são sujeitos racializados; a concepção de raça e etnia sempre esteve associada aos grupos de sujeitos com tonalidade de pele escura e/ou preta. A partir das leituras, discussões e debates, principalmente no Mestrado, ficou evidente que o referido questionamento não era apenas fruto da minha imaginação, e sim um dado constatado na sociedade. Partindo deste entendimento, compreendo que mesmo o meu objeto de pesquisa não ser especificamente sobre a questão étnico-racial, mas discutir violência simbólica na perspectiva de gênero, inevitavelmente, não tem como falar de mulheres sem abordar as mulheres negras. Tendo em vista que a violência e as desigualdades não se constroem apenas nas relações de gêneros, mas também, nas relações étnico-raciais. É sabido que as mulheres negras sofrem não apenas pela questão da desigualdade de gênero, mas, inclusive, também pela desigualdade racial.

Os debates das pesquisas que versam por esta temática sob as lentes da questão Étnico-racial e Gênero, apontam que o sexismo, o racismo, a misoginia, sobretudo enquanto estruturas congregadas resumem as experivivências que têm relação com a violência, sendo muito mais duras, difíceis e hostis concernentes às mulheres negras. É desta forma, portanto, que "o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres" (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A violência simbólica em relação às mulheres negras consiste em reminiscência e também heranças dos resquícios dos processos escravocratas no Brasil. Nesse contexto, essa violência, também é corporificada e/ou materializada através das hostilidades que desencadeiam em violências visíveis e físicas dos corpos negros de mulheres.

> É que as opressões entre gênero, sexualidade, raça, classe e colonialidade se imbricam de maneira complexa e reforçam imagens construídas ainda no período escravista e renovadas na colonialidade contemporânea. São estruturas institucionalizadas que se retroalimentam (ANDRADE, 2018, p. 448).

Esse entendimento da Milô Andrade nos mostra que as mulheres enquanto relação de gênero sofrem com as desigualdades e violências simbólicas e/ou físicas, visíveis decorrentes dos processos coloniais e permanentes institucionalizados na colonialidade. Entretanto, ser mulher e negra se potencializa ainda mais as questões de desigualdades e consequentemente

as mais diversas manifestações de violências, principalmente, a violência simbólica arquitetada historicamente e cotidianamente. Uma vez que a violência é perpetuada pelas estruturas de opressão e dominação, os corpos das mulheres negras são inseridos em um código de subalternidade, cujos códigos são reproduzidos nas relações sociais e, evidenciados nas questões de gênero e étnico-raciais. Por essa violência simbólica se legitima o discurso dominante e, consequentemente às práticas excludentes e discriminatórias de gênero. Por vezes, esse sistema de dominação desde a violência simbólica desencadeia a violência física e feminicídio. Encontra-se em Bourdieu (1989, p. 47) as referências para dizer que a violência simbólica representa a condição de exercício do poder e dominação "invisível às suas próprias vítimas e exercida pelas vias mais sutis de dominação", sobretudo, assentada no patriarcalismo, sexismo, misoginia e racismo da nossa Sociedade.

Cotidianamente é comum vermos os jovens negros necessitando se reafirmar como cidadão, que trabalham e estudam com honestidade e sempre tem seus direitos violados (NIELSSON; PINTO, 2017). No âmbito das mulheres desse grupo, ou seja, as negras, as lutas de reafirmação e autoafirmação acontecem assustadoramente em condições bem mais expressivas. Dentre os diversos marcadores das violências simbólicas e violações dos direitos da mulher e, mais especialmente, as mulheres negras, a hipersexualização de seus corpos – resquícios das práticas escravocratas.

As mulheres negras em sua grande maioria pobres estão associadas aos fiéis estereótipos da hipersexualização, da situação para o mercado de trabalho está vinculada ao subalterno, da exploração no trabalho doméstico, da fetichização (aliciamento e exploração sexual), dos rótulos e perseguições. Portanto, a violência simbólica interpretada pelas lentes da questão Étnico-racial no contexto de gênero, principalmente em relação às mulheres negras, os estereótipos da desigualdade são potencializados significativamente favorecendo a vulnerabilidade das mulheres negras no Brasil, pois, "é como se o corpo negro feminino pertencesse a todos – mercado, homens, sistema –, mas não à própria mulher" (COUTO, 2018, p. 554). A frase da Claudia Couto se refere aos corpos negros femininos, mas, também pode ser entendida com a mesma interpretação quando se trata de mulheres, o gênero feminino, porque as mulheres sofrem de maneira assimétrica por diversas perspectivas, por tão somente ser mulher. E, ao abordar a questão da violência simbólica nas relações de gênero, indiscutivelmente, se percebe que a violência contrária à mulher negra é muito mais complexa e profunda do que aparenta, sob a perspectiva tão somente de gênero.

PARTE II: PSICOLOGIA DECOLONIAL, UMA CONSTRUÇÃO.

PELA PSICOLOGIA DECOLONIAL: mulher branca na luta antirracista e de gênero

Ao compreender o papel da Psicologia na sociedade, entendo que questões ligadas à raça, etnia, gênero e outros são considerados condições fenomênicas que perpassam a constituição dos indivíduos e suas respectivas relações sociais. Para mim, a Psicologia enquanto campo de pesquisa, formação e atuação relacionada ao ser humano tem muito (me) instigado a estudar as relações de gênero e as sutis faces da violência simbólica.

Portanto, pensar a formação realizada em Psicologia e, consequentemente, a atuação, significa buscar contribuir no contexto da temática, para a desconstrução da "naturalização" da violência simbólica nas relações de gênero, principalmente no âmbito escolar, espaço este que reforça as faces sutis da dominação simbólica de poder.

Diante dos meus estudos relacionados à Psicologia, essas questões de gênero – até mesmo por ser de uma família com predominância feminina, as reflexões sobre esse universo desde muito cedo fizeram partes dos meus pensamentos. E a frase jargão que tem sido muito utilizada atualmente, muito cedo fez muito sentido para mim – "lugar de mulher é onde ela quiser"! Por outro lado, as questões dos desdobramentos das desigualdades étnico-raciais, sobretudo no universo da educação, também, me fez por inúmeras vezes questionar a escola enquanto espaço propício para inclusão e produção do conhecimento científico.

Antes de ter tido a oportunidade de aprender e muito com o Mestrado em Ensino em Relações Étnico-raciais, o PPGER/UFSB, já trazia comigo questionamentos e reflexões a partir de dois aspectos muito presentes em contradições e complexidades na sociedade – mulheres (gênero) e as questões raciais.

Hoje, percebo que a minha condição de mulher branca e, psicóloga – uma das profissões de status, eu consigo compreender a essência de uma das frases mais impactantes da Ângela Davis, que "não basta não ser racista, é preciso ser antirracista". E parafraseando a filósofa negra, estadunidense, intelectual, professora e ativista, expoente do feminismo negro interseccional e do movimento pelos direitos civis nos anos 1970 nos Estados Unidos. Ressalto que não basta apenas lutar pelas questões de combate às violações de mulheres e, inclusive, as mulheres negras, é preciso compreender-se nas implicações da minha/nossa branquitude.

Para mim, defender os processos educacionais na perspectiva antirracista e antissexista, implica na defesa de uma educação cidadã, inclusiva e transformadora. Essa compreensão deveria ser uma postura de todo educador, principalmente, os educadores e educadoras, brancos, para que se tornem agentes empenhados nas ações contra as desigualdades de gênero e raças nas práticas pedagógicas. Por vezes, parece que a escola silencia para a problemática das relações desiguais racialmente. É nesse contexto que percebo que as pessoas brancas são reprodutoras cotidianamente, pois é quem impinge violências raciais contra os/as negros/as, quer seja de maneira direta ou indireta, do racismo estrutural que nos constitui enquanto Sociedade. O mesmo se aplica quando a questão é a relação de gênero e ser mulher numa sociedade machista e patriarcal.

A partir das minhas reflexões desencadeadas pelas leituras das referências de estudos durante o Mestrado, percebo que do meu lugar de privilégios, mulher branca, residente no centro da cidade, psicóloga e pertencente, economicamente falando, da classe média da cidade, apenas compreender cientificamente e teoricamente sobre estas questões não basta. Preciso e, outras tantas, precisamos pensar e também agir perante a violência simbólica na perspectiva das relações étnicas e de gênero. Isso significa perceber que a branquitude nos (me) dá condições de privilégios e, assim sendo, de maneira não consciente há práticas opressoras e a necessidade de lutar contra os privilégios brancos e, no caso das mulheres, contra os privilégios das mulheres brancas.

Os artigos do pesquisador negro, historiador de referência brasileira sobre discussões em torno da branquitude e professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, Doutor Lourenço Cardoso, provocam em mim a compreensão que, definitivamente, na sociedade em que vivemos a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos. E o pesquisador Cardoso (2010, p. 611) reitera esse pensamento da branquitude de "privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial 'injusta' e racismo".

Partindo desse pressuposto me questionei sobre a Psicologia e as mulheres psicólogas negras e intelectuais inseridas no universo acadêmico e, consequentemente, as produções científicas produzidas por estes sujeitos. Deparei-me com o I Encontro Nacional de Psicólogos/as Negros/as e Pesquisadores/as sobre relações Interraciais e Subjetividade no Brasil – I PSINEP, realizado em 2010, e ocorreu na Universidade de São Paulo – USP. Para os participantes, as discussões e debates, naquele ano constituíram que o racismo consiste

uma das implicações mais cruciais para o entendimento dos processos de violação, exploração e dominação que há no nosso país enquanto sociedade.

A partir da leitura dos anais do evento, constatei algo que já estava claro em meus pensamentos, principalmente, quando penso assentada nos pressupostos da Psicologia, o racismo consiste num dos mais complexos, enigmáticos e devastadores mecanismos que operam a violência simbólica e sistemática no Brasil.

Essas questões de desigualdades raciais na perspectiva de inferiorizar e superiorizar se encontram vigorosamente inscritas nas práticas institucionais, as quais regem a condução da nossa sociedade e que naturalizam, por muitas vezes, os processos correntes de discriminação e preconceito das mais diversas naturezas, dentre elas pautados pelas questões raciais. Tomando esse ponto como objeto de discussão, hoje eu percebo que a Psicologia sob a perspectiva histórica da institucionalização, também não escapou a essa regra.

Hoje eu consigo perceber que os currículos de Psicologia nas universidades brasileiras são impregnados de colonialismo. Nesse sentido, a Psicologia acabou por negligenciar o estudo das questões subjetivas enredadas nos aspectos identitários, não se interessando pelas abordagens acerca das relações raciais, inclusive, o racismo.

Em oposição a este cenário é que, mesmo não sendo uma psicóloga negra, sou aquela mulher branca que nas relações sociais e no campo do trabalho está na luta pelas práticas antirracistas e em constante enfrentamento com a violência de gênero, por uma psicologia decolonial. A decolonialidade, para mim, representa o enfrentamento das hegemonias que insistem em negar as diferenças, as pluriepistemologias e interculturalidades raciais na interlocução do conhecimento científico.

A leitura do artigo “A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim”, do professor Lourenço Cardoso (2018), levou-me a entender o quão a nossa Sociedade é profundamente hierarquizada pela raça. Cuja identidade marcadamente pela branquitude se dilui nas relações de poder e dominação, como um padrão normativo único (QUIJANO, 2005), reforçando a invisibilidade dos/as negros/as e, inclusive, as mulheres. Aqui, entendo-me na perspectiva de mulher branca, psicóloga e antirracista e antissexista que, a luta pelo enfrentamento das práticas de violências e violações humanas engendradas pelas relações de gênero e étnico-raciais, precisa ser uma bandeira de toda sociedade brasileira e, também, dos professores, psicólogos e todos os agentes sociais brancos antirracistas.

No universo das pesquisas, Cardoso (2018, p. 02) ressalta com muita propriedade intelectual e científica que o pesquisador/a branco/a acaba em vantagens raciais para divulgação de seus estudos em detrimento dos negros/as. Para o autor "trata-se de um conflito que é pano de fundo das discussões políticas sobre representação nos espaços de militância e acadêmicos".

Para contradizer essa lógica e decepcionar tudo aquilo e aquele que sempre esperaram a permanência da invisibilidade negra nas produções científicas, nas últimas décadas, temos visto a literatura científica produzida por pesquisadores negros/as contribuindo significativamente com as ciências na contemporaneidade em seus mais distintos contextos socioculturais. Inclusive, por pesquisadoras negras – ênfase dos meus estudos e análises, principalmente articulando Educação e Psicologia.

Embora Cardoso (2018) considere que, em grande maioria existe um mecanismo colonizador e excludente que insistentemente tenta desqualificar as produções e as discussões acadêmicas/científicas, que se distanciam dos parâmetros e saberes eurocêntricos.

Quando adentrei no Mestrado em Ensino e Relações Étnico-raciais – PPGER/UFSB, eu tinha em mim um misto de sentimentos que oscilavam entre o receio da minha branquitude e a alegria de um programa com essa temática e ênfase dada aos estudos de cada linha do PPGER. Hoje, percebo que, a minha ideia de luta por uma Psicologia decolonizadora encontrou neste programa direcionamentos para fomentar essa luta e defender essa bandeira.

Lutar por uma Educação antirracista e antissexista e, na mesma proporção na área da Psicologia é entender que a complexidade das violências de gênero sob a perspectiva das relações raciais é muito mais profunda do que aparenta a superficialidade. Essa compreensão traz-me a reflexão que Munanga (2002) utiliza da analogia metafórica do iceberg para discutir o preconceito racial. Para o autor, numa analogia ao iceberg a camada que está bastante submersa representa as práticas ocultas e sutis das práticas discriminatórias, opressoras e violentas da divergência pela diversidade racial e, para mim, extensiva às questões de gênero, principalmente, em relação às mulheres negras – a violência simbólica.

Durante minhas leituras indicadas no Mestrado, outros links foram surgindo em concatenação das ideias e, a produção intelectual de mulheres negras no campo da Psicologia levou-me a mergulhar na tese de doutoramento da Janaína Damasceno Gomes (USP, 2013), orientada por Kabengele Munaga em que se discutem os "Segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)", que traz Virgínia Leone Bicudo, uma psicanalista negra (socióloga, também) que na década de 1930 na pesquisa de Mestrado debateu os efeitos do racismo nas subjetividades negras em São Paulo. Defendendo em 1945 sua dissertação intitulada de "Atitudes raciais de pretos e mulatos em São

Paulo". Na sua tese Gomes (2013) traz uma discussão muito importante sobre como os estudos da Virgínia Bicudo impactaram as pesquisas sobre relações raciais no Brasil.

Durante o curso de Psicologia não tivemos nenhuma leitura ou referência ao trabalho de intelectuais negros e, principalmente, as negras que tenham se dedicado a produção científica com referências às subjetividades negras com destaque na Psicologia.

De acordo com a literatura sobre Virgínia Bicudo há indícios que ela foi a primeira mulher que participou da fundação e institucionalização da psicanálise no Brasil, ela foi também, uma das primeiras professoras negras a lecionar nas universidades brasileiras no início do século XX. Entretanto, não se fala de Bicudo nos currículos do curso de Psicologia (pelo menos durante meu curso) e seu legado nas discussões sobre psicanálise e psicanalistas brasileiros. E, foi essa mulher humilde e negra que levou e elevou os debates sobre a psicanálise para os diferentes espaços de comunicação no Brasil do século XX.

A história e memória do legado de Bicudo não deveriam passar despercebido nos cursos de formação de professores, nos debates sobre ensino e no campo da Psicologia, pelo destaque dado por ela à psicanálise. Ela foi uma professora negra de escolas primárias, a única profissão destinada às mulheres no início do século passado. Quando foi estudar Sociologia, ela era a única negra na sua turma, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP (SCHECHTER; VIDAL, 2020).

Trago nesse tópico das minhas escritas algumas ponderações que permeiam meu entendimento de mulher branca e privilegiada em defesa de uma Psicologia decolonial calcada nos pressupostos de uma educação antirracista e antissexista, principalmente, motivando-me para uma reflexão referente à colonialidade. Para mim, o entendimento decolonial acerca da Psicologia acontece a partir do momento em que se tecem críticas efetivas e contextualizadas à constituição da epistemologia da ciência, tendo em vista que, "as reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social" (ALCOFF, 2016, p.131).

No contexto em que trago minhas reflexões, encontro em Veiga (2019, p. 245) que "o pensamento colonial é universalista, mas nega que o seja como um ato de resistência sintomático de negação", por esse olhar faz sentido que se compreenda a necessidade da produção de teorias e também de críticas em relação aos pensamentos da narrativa hegemônica ocidental. Veiga (2019, p.245) reitera que, "a subjetividade negra é ignorada na grande maioria das graduações em Psicologia", desse lugar que Lucas Veiga discute a descolonização da psicologia por uma Psicologia Preta e, aqui, comungo deste mesmo pensamento, pelo o pluralismo dos saberes e desconstrução do "saber" hegemônico eurocêntrico para construção da Psicologia decolonial.

RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Mergulhar é uma ação que significa entrar parcialmente ou totalmente em água ou qualquer outro tipo de líquido. Portanto, em alusão ao mergulho, no âmbito desta pesquisa tal expressão representa adentrar o ambiente escolar de uma determinada escola pública, que atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental, localizada num município interiorano do sul da Bahia. A escola é considerada pela Secretaria Municipal de Educação como instituição de médio porte e atende turmas do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, ofertando o ensino para atender crianças, adolescentes, jovens e idosos das comunidades periféricas, distritais e do meio rural do município.

Em relação ao contingente docente, há um total de 16 (dezesseis) professores que lecionam em diferentes componentes curriculares, distribuídos entre os três turnos de funcionamentos diurno e noturno. Do total de 16 professores, cerca de 14 (catorze) compreendem pertencer ao gênero feminino. O enfoque da pesquisa consiste na percepção das professoras sobre violência simbólica nas relações de gênero levando em consideração o modelo *home office* no trabalho docente, considerando a sobrecarga de trabalho e conciliação da administração das multitarefas entre escola-remota e atividades domésticas.

O estudo contou com a participação de oito (08) professoras contribuindo com as informações pertinentes à pesquisa em tela. Para identificar as participantes no decorrer do texto quando houver a necessidade, faço a opção por usar codinomes, com o intuito de garantir-lhes o anonimato do sigilo da identidade. Portanto, por se tratar de mulheres, mães, professoras, donas de casa, aguerridas e profissionais de uma das profissões que remete minha base familiar, as chamarei por nome de flores. Assim sendo, participaram da pesquisa, Azaleia, Dália, Begônia, Camélia, Crisântemo, Gérbera, Hibisco e Lavanda (adotei a estratégia para nomeá-las e garantir o respeito ao posicionamento de suas falas contando em sequência numérica a partir do ponto de referência em que estavam sentadas em círculo, ex: Prof.ª nº 1= Azaleia; Prof.ª nº 2= Dália, Prof.ª nº 3= Begônia e assim sucessivamente).

A pesquisa emergiu da necessidade de compreender qual a percepção das professoras frente às sobrecargas “indiretamente” exigidas pela escola durante a pandemia que, nitidamente vieram à tona fortes vestígios para fomentar a discussão sobre violência simbólica praticada pela escola e silenciada pelas professoras – tal como característica contundente da violência simbólica – o não questionamento.

Para apresentação das participantes a partir do quadro que preencheram sobre seus dados pessoais, os resultados constataram que dentre as oito participantes colaboradoras deste estudo:

1. Em relação à etnia/ cor, dentre as oito participantes, apenas 01 foi enfática ao se declarar mulher negra 06 se declararam pardas e 01 mencionou dúvida se parda ou morena – embora as três apresentassem características fenotípicas. Esse dado nos traz uma "denúncia" significativa, pois a 87% das entrevistadas se declararam pardas para não se identificar com a própria cor da pele preta. O preto permeia o imaginário popular como algo pejorativo e, inclusive, reforçado e reproduzido nas relações escolares "só podia ser preto" – são expressões que forçam a negação da identidade negra. A partir da revisão de literatura e do conceito de violência simbólica, inegavelmente, acredita-se que há uma tentativa de embranquecimento das docentes, ainda que não haja relatos de racismo sofrido pelas mesmas no âmbito trabalhista. Observei, contudo, que a violência simbólica perpassa também pela questão étnica.

2. Em relação à identificação quanto à característica em relação ao sexo, todas se declararam femininas e heterossexuais. Dentre elas, duas são casadas, uma viúva e cinco solteiras. E, todas já são mães e residem com suas crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Destas mães 87% com mais de um filho menor de idade. A idade média entre as participantes é de 35 a 51 anos. Em relação à religião, 02 delas se declararam evangélicas protestantes e as demais católicas.

3. Nas questões relacionadas ao universo profissional, no âmbito da formação inicial em nível superior, tal como prevê o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, todas concluíram algum curso de Licenciatura Plena. Sendo 03 graduadas em Letras e as demais, respectivamente em Ciências Biológicas, Filosofia, Educação Física, Geografia e História. Todas as oito participantes concluíram um ou mais cursos de Pós-graduação *lato sensu* relacionadas com a graduação base. Nenhuma delas com Pós-graduação *Stricto Sensu* e também nenhuma se manifestou vislumbrar ainda adentrar o Mestrado.

4. Quanto ao tempo de serviços no exercício da docência na educação básica há professoras com cinco anos para a mais recente, e o equivalente a trinta e dois anos de

> serviços públicos para aquela com maior tempo dedicado ao exercício do Magistério, as demais entre quinze e dezessete anos. Nesta escola pesquisada, dentre todo o seu corpo docente há prevalência de professoras com tempo de serviço maior. Predominantemente, na educação básica o contingente de professoras é sempre bem superior que professores. A questão dos estereótipos de profissão de homens e profissão de mulheres aparece fortemente no exercício da docência, principalmente, nos anos iniciais e finais da Educação Básica. A predominância é ter em nossas salas de aulas mais professoras do que professores, tanto para o exercício da sala de aula, como também na gestão escolar e na coordenação pedagógica dos agentes articuladores das estratégias pedagógicas do ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Portanto, ao introduzir a discussão na roda de conversa envolvendo pesquisadora e pesquisadas, de início lancei uma pergunta direta e efetiva "quem aqui poderia me dizer o que é ou em que consiste a violência simbólica?" As respostas em unanimidade foram dadas sobre não saber dizer do que se trata. Logo, percebi que essa abordagem a partir de um conceito acadêmico, o qual estava utilizando como instrumento para analisar uma questão sob o ponto de vista de cientista, não conseguiria alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa.

Pois, a princípio a percepção de violência, na perspectiva das entrevistadas está associada aos aspectos dos fenômenos de agressões físicas ou verbalizações e xingamentos agressivos. Apenas uma das participantes compreendia sobre a ideia da concepção de violência simbólica à luz do campo teórico, mas muito superficialmente. Por outro lado, é compreensível essa percepção, tendo em vista que a principal característica da violência simbólica é a sutileza como se manifesta e as vítimas, muitas vezes, não se percebem nesse processo e, assim não questionam a condição de dominação de poder.

A partir da ampliação da conversa sobre violência simbólica, suas manifestações e as principais características, as participantes consideraram que já foram vítimas de violência simbólica, inclusive no ambiente escolar. Nesse contexto, adentramos as vivências das mulheres, mães e professoras diante das sobrecargas de trabalho conciliando atividades domésticas e trabalho remoto no modelo *home office* desencadeado pela pandemia da Covid-19. Eis que no viés do objetivo da pesquisa surgiram os relatos sobre a sobrecarga trabalhista em decorrência da pandemia, necessidade em lidar com as novas demandas trabalhistas, de saúde e familiares e, em contrapartida, pouco suporte psicossocial, sobretudo cansaço ao ter que lidar com os filhos em tempo integral em casa.

Observou-se que essas mulheres e professoras eram as mesmas responsáveis por gerenciar as dinâmicas de estudos e cuidados dos filhos, além do planejamento para as atividades dos alunos e ter que dar conta de manter a qualidade no trabalho mesmo diante do novo cenário apresentado. No decorrer das conversas e, no tocante ao período da pandemia, uma das participantes destacou que não enxerga que na escola haja violência simbólica sobre as professoras e salienta "*aqui (na escola) não há violência simbólica. As cobranças da direção e da coordenação fazem parte do trabalho*" (Begônia, participante, 2021).

Ao analisar essa fala da Professora Begônia, nitidamente, se percebe a sutileza como a violência simbólica se manifesta. Essa percepção praticamente configurou uma resposta unânime entre as falas em concordância pelas participantes, aqui, Bourdieu e Eagleton (2007, p.270) reiteram que, "[...] em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado" (BOURDIEU e EAGLETON, 2007, p. 270).

Durante a pandemia, certamente, as professoras foram pressionadas pela escola em relação às atividades pedagógicas no modelo *home office* e, nitidamente se percebeu que há uma preponderância em afirmar que tais acontecimentos fazem parte do processo e que é algo normal, natural e não representa uma violência, o que denota que a compreensão por violência está estritamente atrelada aos atos práticos de agressividade e mudanças de temperamento e/ou comportamento de rompantes de agressividades.

Porém, em continuidade com as conversas em torno da temática "violência simbólica" no contexto de gênero e, mais especialmente, no estudo em voga, as mulheres e professoras em exercício da docência através do modelo *home office*, demonstraram sinais de cansaço que configuram violência simbólica desencadeada pelo domínio de poder hierárquico dentro da escola. Principalmente quando as participantes salientam que a principal dificuldade encontrada em tempos de ensino remoto foi e ainda está sendo ter que lidar com a carga horária laboral e doméstica.

Por vezes as falas contraditórias evidenciam os impactos danosos da "naturalização" das práticas de violência simbólicas praticadas em desfavor das mulheres. E, no que consiste este estudo, as participantes tentam justificar tal situação se colocando numa condição de submissão e naturalização dessas sobrecargas de trabalho, alegando que têm tentado não reproduzir e nem deixar transparecer aos alunos seu estado de esgotamento físico e emocional diante das complicações e situações vividas durante o trabalho em *home office*, em especial aos que se declaram diferentes do padrão heteronormativo.

Quando analisado as falas das participantes, faz-se a leitura de que há um sentimento unânime que é o cumprimento das obrigações laborais em detrimento dos temores em relação à pandemia da Covid-19. A dominação de poder desencadeia desgastes emocionais provenientes das implicações da violência simbólica dos sujeitos e, aqui, alusivo às professoras estão submetidas. Para Fonseca e Lucas (2006), a violência simbólica por seus traços sutis e invisíveis provoca adoecimento nas suas vítimas e, acentuadamente, em mulheres. As autoras estudaram a violência doméstica e, nesse contexto, salientam que os atos de agressões e violações contra as mulheres são fortalecidos a partir da constante presença da sutilidade da violência simbólica – situação que invisivelmente vai colocando a mulher num círculo de naturalização de que elas, na grande maioria das vezes, não se percebem vítimas da violência.

A violência da "invasão" do espaço da intimidade privada para representar a instituição pública, durante a roda de conversas da pesquisa disseram que, para desenvolver as atividades *home office* tiveram que transformar cômodos de suas residências em salas de aulas, e essas mudanças bruscas desencadearam preocupações exacerbadas, desenvolvimento de insônia, excesso de apetite, perda de apetite, perda de peso, fadiga e cansaço, principalmente no início das atividades pela cobrança do sistema, da escola e da administração da vida laboral em paralelo com as atividades domésticas e familiares, além de lidar com as dificuldades para adaptação ao novo modo de ensinar e aprender. As cobranças soavam sutilmente como uma responsabilização estritamente professoral em relação aos possíveis fracassos.

Para Bourdieu (2007, p.14) esse é o cerne do "poder simbólico como poder de construir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a ação sobre o mundo" e, toda situação gerada, desencadeada desconfortavelmente é considerada inquestionável, provocando a sensação de que a existência dessas situações consiste em naturais. Assim sendo, o poder simbólico é executado, estritamente, pela cooperação e, também pela conivência de quem lhe são subordinados.

As falas das participantes articuladas com o amparo teórico nos permitem considerar que essa sensação de cobrança realizada sutilmente pelo sistema de ensino e pelos chefes superiores configura uma violência simbólica. Esse sentimento de impotência também apareceu nas falas das professoras que tiveram familiares que vieram a óbito em decorrência da COVID-19; entre o sentimento de luto e o desempenho da sobrecarga de atividades

domésticas e escolares, denota-se uma situação extremamente delicada para as professoras durante os tempos de pandemia.

Em paralelo com a discussão da violência simbólica no campo das relações de gênero, indiscutivelmente, os homens no exercício das atividades vinculadas às profissões no trabalho em *home office* não acarretou desgastes, tendo em vista que, mesmo sendo realizados a partir das suas residências, não tiveram que se desdobrar entre o desempenho profissional, as atividades domésticas cotidianas, o acompanhamento dos filhos e suas respectivas atividades escolares. (BRIK; BRIK, 2013).

No trabalho a partir da estratégia do home office e, principalmente durante a pandemia em que o índice de enclausuramento por restrições sanitárias foram expressivas, as pessoas residentes nas mesmas casas e que estiveram desempenhando suas funções de trabalho no formato do *home office,* as mulheres moradoras dessas mesmas residências foram as que tiveram maiores desafios para desempenhar suas atividades laborais. Estando em casa, ficaram muito mais expostas às distrações, por exemplo, cuidar dos afazeres domésticos, cuidado com os filhos, sobrecarga de tarefas, cobranças constantes da chefia do trabalho (BRIK; BRIK, 2013). E, no que tange às professoras, no caso em especial da pandemia, as improvisações para o desenvolvimento das atividades pedagógicas remotamente, desencadearam muitas cobranças e planejar essas ações demandaram em excessos de carga horária, provocando exaustão e estresse.

Durante as conversas no grupo focal as participantes deste estudo evidenciaram que tiveram que se desdobrarem e, muitas vezes sozinhas, principalmente por não ter familiaridade com aulas virtuais e planejamento de atividades para realização por plataformas virtuais e, na grande maioria das vezes excediam suas cargas horárias planejando de forma precária as atividades.

No que tange ao trabalho docente na educação básica, principalmente aos resultados empíricos, a partir das reflexões advindas das falas das professoras participantes, suscitaram uma constatação pertinente. No Brasil e, mais especialmente, nas regiões e municípios interioranos, as professoras estendem suas tarefas laborais para suas casas, ou seja, levando trabalho para casa. Aqui, remete-me, às minhas memórias e lembranças da Professora Margarida, cujo trabalho dela, eu já mencionei anteriormente. Na pandemia essa prática que aparentemente não é nada demais – configura uma violência simbólica – aumentou assustadoramente.

Quando se traz essa discussão para o contexto do trabalho remoto através do *home office* no âmbito da pandemia, o debate inevitavelmente vai se enveredar pelas entranhas da complexidade das relações de gênero. Durante a conversa entre pesquisadora e participantes, as questões das divisões do trabalho doméstico, por exemplo, fugiu das rotinas cotidianas, pois, todos os moradores das residências permaneceram por muito tempo juntos e em regime de isolamento social. Logo, aumentando as atividades domésticas, como cozinhar, lavar, passar, cuidar dos filhos, administrar os conflitos internos das relações entre membros da mesma família, atividades escolares dos filhos, cuidado com a organização do lar, cuidar dos animais e ainda desenvolver as tarefas vinculadas ao trabalho institucional.

As participantes tanto as casadas, quanto às solteiras, foram unânimes em ressaltar que os homens das suas respectivas residências, independentes de serem os maridos, os pais, os irmãos ou qualquer outro do gênero masculino, não colaboraram com as tarefas domésticas durante a sobrecarga de trabalho desencadeada pelo isolamento social devido à pandemia. Nenhuma das participantes traz relatos de coparticipação do masculino diante das novas demandas e, quando questionadas, as respostas soaram no contexto de que entendiam tal comportamento porque eles [os homens] não estão acostumados com tarefas domésticas.

Para Saffioti (2015) o gênero masculino perpetra o poder de mando sobre a mulher, pela cultura calcada no patriarcado reforçado constantemente pela desigualdade de gênero. E por essa concepção ideológica sexista, a figura do esposo retratada nas falas das participantes demonstra que o mesmo, enquanto homem, foi constituído para separar os papéis designados aos homens e às mulheres – tal qual perpetua na sociedade machista e patriarcal. As questões das relações de gênero precisam estar em pauta, em debates, em discussões e presentes nas práticas educativas. Desde a infância e ainda nos dias atuais se cultivam e cultuam práticas ocupacionais orientadas para homens e mulheres para determinar papéis na sociedade,

> "esperam que as mulheres desempenhem, sem retribuição econômica, bem mais da metade do trabalho não pago relacionado ao cuidado da casa e da família independentemente de também desempenharem um trabalho assalariado fora de casa" (OKIN, 2010, p. 364).

Historicamente as atividades domésticas são incumbidas às mulheres (infelizmente). De acordo com a literatura é sabido que a partir do século XIX, as mulheres passaram a ocupar o mercado de trabalho fora do ambiente doméstico, em alusão aos próprios lares e, passaram a trabalhar nas indústrias, mesmo que, majoritariamente, os ambientes eram

ocupados por homens (ÁVILA, 2014). Em 2017 o Instituto de Pesquisa e economia Aplicada - IPEA e a Organização das Nações Unidas – ONU, divulgaram os resultados de uma pesquisa que aponta que as mulheres trabalhavam/trabalham em média 7,5 horas a mais que os homens. Essa questão das mulheres no mundo do trabalho suscita um debate pertinente, inclusive, porque a grande maioria são mulheres negras e pobres, que além da jornada de trabalho nas organizações empregatícias, elas são remuneradas com salários inferiores aos homens, dados apontam que os homens ainda recebem um salário maior (IBGE 2021) que as mulheres. E a expressiva maioria das mulheres pobres e negras são as responsáveis pela jornada de trabalho doméstico, ou seja, exercício de dupla jornada de trabalho.

Quanto à questão salarial no âmbito do Magistério não se aplica a disparidade salarial entre os gêneros, pois são baseados em pisos salariais estabelecidos por lei. Entretanto, na questão da dupla jornada de trabalho em relação ao trabalho doméstico é uma realidade na vida das mulheres professoras e, mais especialmente na Educação Básica. Além de que essas professoras levam diuturnamente atividades da escola para realiza-las em casa.

Diante do exposto, discutir sobre violência simbólica consiste em entendê-la pela dimensão de que "se trata do estabelecimento de regras, crenças e valores que "obrigam o outro a consentir", pela obediência, dominação ou servidão" (FALEIROS, 2008, p. 33), explicitamente, a compreensão sobre as condições de violências simbólicas implicam necessariamente na relação de dominação e poder e, indiscutivelmente, perpassa pela relação de gênero. E, portanto, é inquestionável a luta da mulher na sociedade por igualdade de direitos e, sobretudo, as mulheres negras e pobres. Para ilustrar este pensamento trago a Simone Beauvoir para reforçar dizendo que "é uma luta que se renova todos os dias" (BEAUVOIR, 1967, p. 200).

Com os impactos da pandemia esta frase da Simone Beauvoir traz um sentido muito significativo à luta cotidiana das mulheres e, inclusive, as mulheres negras que antes, durante e no pós-pandemia sofreram e sofrem com a precarização, a exploração e violências simbólicas. As implicações da pandemia atingem intensivamente gênero, raça e classe. As pesquisas que estudaram sob algum viés os reflexos da pandemia na sociedade indicam que a vida das mulheres indiscutivelmente foi impactada pelas consequências das mudanças de rotinas das atividades laborais e toda sua cotidianidade (OLIVEIRA, 2020; CASTRO, BOTTEGA, DETONI, TITTONI, 2020; CONSCEIÇÃO, NUNES, 2020).

Nesse contexto objetivou-se nesta pesquisa analisar a percepção de professoras a respeito da violência simbólica nas relações de gênero no contexto das práticas escolares,

sobretudo, no cenário das adequações do ensino remoto no modelo *home office* em tempos de pandemia. A partir da roda de conversa didaticamente organizada na perspectiva da técnica de grupo focal (GATTI, 2005), as análises dos dados permitem ressaltar alguns aspectos que trazem os dados para responder ao objetivo proposto.

As professoras participantes entendem que durante a pandemia as atividades escolares se intensificaram e, consequentemente, as longas jornadas de trabalho para dar conta das tarefas laborais, domésticas e cuidados com filhos, do mesmo modo que as cobranças sobre si mesmo e sobre o desempenho do seu papel de professora para com a escola e os cuidados domésticos. Não diferente, as cobranças por parte da escola para que estratégias fossem montadas com intuito de garantir aos alunos as atividades remotas e/ou em *home office*.

Por outro lado, elas não compreendiam que tais atitudes e situações consistiam em violência simbólica com destaque para a questão de gênero. Uma das características da violência simbólica é o não questionamento das situações e esse silenciamento desencadeia as dificuldades e, consequentemente a "naturalização" das violações que impedem que se estabeleçam limites. No contexto das professoras e da grande maioria das mulheres, principalmente quando se analisa sob o aspecto da pandemia, tiveram dificuldades para estabelecer limites entre a vida profissional e a vida pessoal.

Dentro do universo das participantes cerca de 87% apresentaram, a princípio, a percepção sobre violência simbólica, apenas considerando o termo violência o compreendendo sob o viés das agressões físicas, visíveis e explicitas. A partir das conversas e ao mesmo tempo em que foram inqueridas com perguntas para ampliar as reflexões, trouxe a ideia da violência simbólica praticada pela escola e suas relações de dominação e poder, possibilitando que fosse compreendido que durante o ensino remoto no modelo *home office* em tempos de pandemia, as professoras, mulheres, mães ou não, vivenciaram situações que configuraram e configuram violência simbólica de gênero.

Houve a intensificação da carga horária de trabalho das professoras entre planejamento, elaboração de material para as plataformas digitais, a edição de vídeos e a elaboração de atividades, sendo que na grande maioria das vezes o fizeram sem o apoio eficaz e eficiente por parte da escola. E as professoras desenvolviam suas atividades sem questionamentos. Não questionar e naturalizar, como muitas fizeram consiste numa das características intrínseca da violência simbólica.

Com o fechamento das escolas, o distanciamento social e o fechamento das empresas, houve um aumento das tarefas de rotina dos cuidados domésticos. E, as mulheres se dividiram

em jornadas triplas de trabalho e geralmente não contaram em nenhum momento com a colaboração dos parceiros nas atividades domiciliares. Portanto, quando se analisa as situações vivenciadas pelas mulheres em tempos de pandemia em relação à cotidianidade e as atividades laborais na modalidade *home office* é possível inferir que, substancialmente, a vida das mulheres foi mais desafiadora. Lidar com a separação entre atividades profissionais e atividades domésticas desencadeou em rotinas desgastantes.

Diante do exposto não dá para desconsiderar que não houve violência simbólica em relação à desigualdade de gênero. Tendo em vista que muitas vezes quem pratica não percebe que está cometendo um gesto de violência, por exemplo, as atividades domésticas atribuídas estritamente para as mulheres pela inculcação da ideologia de dominação sobre o dominado – predominância da concepção da divisão de papéis entre o masculino e o feminino – comportamentos que representam o poder da ideologia dominante.

Para responder sobre qual a percepção das professoras participantes da pesquisa sobre violência simbólica em tempos de pandemia a partir do trabalho através de *home office*, os dados empíricos responderam que, (i) a ideia de violência simbólica não é assunto trabalhado na escola; (ii) o termo violência é compreendido tão somente com relação às violências físicas e explícitas; (iii) a violência simbólica em relação às questões de gênero inegavelmente são perceptíveis; (iv) durante a pandemia e as atividades home office as professoras, mães ou não, mas mulheres, passaram por violências simbólicas no âmbito do trabalho e das atividades domésticas e (v) nas práticas escolares há muitas práticas de violências simbólicas que não são questionadas e, passam a ser naturalizadas e normatizadas.

Esta pesquisa, também, buscou identificar as principais formas de materialização da violência simbólica da/na escola na perspectiva da relação de gênero. Para responder o objetivo estabelecido, visa-se, a relação professoral em relação a gênero no âmbito da escola. Nos trabalhos pedagógicos atribui-se às mulheres-professoras a responsabilidade pelo trabalho da elaboração das estratégias práticas, criativas, lúdicas – com a justificativa de que "mulheres são habilidosas" – uma frase carregada de violência simbólica e de gênero, reforçando a reprodução dos papéis, havendo coisas de homens e coisas de mulheres. Há, portanto, uma inversão total de perspectiva.

Os dados da pesquisa elucidam essa concepção, e trago uma fala de uma das participantes da pesquisa que é muito contundente. Para Lavanda (profª nº 08) "durante a pandemia a gente teve que usar muito a criatividade para elaborar aulas envolventes e, a gente até compartilhava com os professores daqui da escola, porque os homens não tem muito

jeito". Uma fala carregada de dominação simbólica, pois a partir de Bourdieu (1998) essas práticas na educação legitimam a desigualdade de gênero devido à inversão dos papéis divididos por gêneros. Desse modo, a violência simbólica se traduz em comportamentos praticados e aceitos como naturais e se torna "invisível o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (BOURDIEU, 1994, p. 7).

Nesse contexto ao buscar identificar as situações compreendidas pelas professoras sobre as sutis faces da violência, poder e dominação simbólicas dirigidas às mulheres em situação de trabalho remoto e/ou *home office*, pôde-se constatar a partir dos dados da pesquisa que, uma das faces da violência simbólica consiste no controle de dominação e poder. Quando as professoras expõem que durante o trabalho *home office* a sobrecarga de atividades, as cobranças e a jornada tripla de trabalho triplicaram e provocaram desgastes, aparentemente, não parecia ser violência. Mas, a partir da compreensão das características de comportamentos na dimensão do que concerne à violência simbólica, ficou efetivamente clara a existência das faces sutis da dominação de poder nas relações de gênero e salientado em relação ao trabalho em *home office*.

Durante o trabalho remoto as mulheres ficaram e também se viram o tempo todo em posição de frustração, desgaste e sobrecarga de trabalho, sendo que havia inúmeras atividades para serem exercidas e muitas exigências para cumpri-las com excelência. Com relação ao *home office* durante a pandemia, os estudos publicados até então, apontam que para as mulheres o trabalho remoto durante a pandemia assumiu uma das tarefas mais desafiadoras nos últimos tempos. Mesmo sabendo que as mulheres ao assumir o trabalho fora de casa, ainda assim, não foram poupadas da dupla jornada incluindo o cuidado doméstico e administração familiar e, durante a pandemia essas jornadas triplicaram consideravelmente. Aqui, fica evidente que mesmo as mulheres assumindo espaços de trabalho na sociedade existe uma divisão desigual na relação de gênero e atribuições deterministas dos papéis em relação às responsabilidades dos afazeres domésticos. A pandemia e o *home office* escancararam essa realidade evidenciando as violências simbólicas sofridas pelas mulheres na sociedade do século XXI.

Para tanto, com este estudo, buscou-se identificar as possíveis medidas que podem ser adotadas para o enfrentamento do silenciamento da escola em relação à violência simbólica, principalmente no âmbito de gênero. Pensar a inclusão da temática violência simbólica nas relações de gênero na educação básica é crucial para o enfrentamento das violações dos

direitos e da dignidade humana. Torna-se imprescindível discutir nas práticas pedagógicas da escola a abordagem sobre os diferentes tipos de violências, para distingui-las e classifica-las dentro dos contextos das relações sociais. Não se pode perder de vista, também, que a discussão de gênero a partir das histórias das mulheres negras se faz necessária, tendo em vista que elas sempre tiveram suas histórias marcadas pelas desigualdades.

Para alguns teóricos como Bourdieu (2007) e Charlot (2002), a escola reproduz o que está presente na sociedade e a violência simbólica é uma expressão do poder da classe dominante sobre a classe dominada.

Os achados desta pesquisa com base nos dados do campo empírico nos levam a concluir que não existe uma total ausência das discussões sobre relações étnico-raciais nas escolas. Principalmente após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que defende e orienta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, baseando nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Porém, a questão de gênero aparece timidamente nas discussões escolares com a data do calendário em alusão ao dia 08 de março, considerado o Dia Internacional da Mulher.

RECORTES DAS FALAS DAS PARTICIPANTES: DESDOBRAMENTOS PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

Trazer recortes das falas das participantes as quais foram importantes para desenhar o produto educacional, também, torna-se relevante para refletir junto aos objetivos propostos a respeito da concepção das professoras sobre violência simbólica na perspectiva de gênero, mais especialmente com relação ao trabalho de *home office* em tempos de pandemia da Covid-19. De modo que a análise das falas parte das considerações de Bardin (2011) com ênfase na análise do conteúdo.

Através dessa técnica metodológica, enquanto pesquisadora eu pude procurar compreender as nuances dos fragmentos que estão por trás de cada conteúdo da mensagem proferida (BARDIN, 2011). Em outras palavras, significa dizer quer esse instrumento de análise permite que se interpretem as percepções dos sujeitos participantes, o qual eu tive condições para transitar entre a teoria e os dados empíricos para responder as questões que nortearam cada percurso enveredado através desta pesquisa.

A pergunta norteadora vislumbrou analisar qual a percepção das professoras de uma escola pública municipal do interior baiano em relação à violência simbólica no âmbito das

relações de gênero, na perspectiva das práticas pedagógicas dentro do cenário do ensino remoto a partir do trabalho *home office* durante a pandemia. Vejamos,

> "foi muito difícil lidar com tudo isto. Ter que ir trabalhar e ao mesmo tempo cuidar de casa, de filho, de sobrinho, de bicho, tentar manter tudo bem, mesmo sabendo que nada estava bem. Ensinar dentro de casa, às vezes pelo celular ou apenas com um computador para dividir com aulas dos filhos, dos sobrinhos, crianças chorando. Tem sido muito desgastante ser professor nesse período" (Profª Azaléia, 2021).

A narrativa da participante denuncia fortemente o quanto desafiador foi para as mulheres à conciliação entre exercer a partir de suas residências as atividades domésticas e laborais. No trabalho de *home office* durante a pandemia os papéis que se "espera das mulheres" e o que "se espera dos homens" ficaram muito evidente. A violência de gênero destacada e reforçada pelos estereótipos da designação de papéis na sociedade.

Quando a Professora Azaleia diz que "cuidar de casa, de filhos, de sobrinho, de bichos e tentar manter tudo bem" traz evidências do estereótipo da mulher "guerreira" e polivalente e, portanto, capaz de se sobrecarregar no desenvolvimento de diversas atividades sem que o desgaste físico e emocional seja levado em consideração. A violência de gênero implica, também, a desigualdade existente na relação entre homens e mulheres que é estruturada de forma interna e manifestada em posturas masculinas ou femininas na sociedade.

> ..."agora eu já consigo perceber que nós mulheres passamos por tantas situações durante essa pandemia que sem dúvidas se tipificariam como violência simbólica, silenciada pela ideia de sexo frágil que nos atribuem" (Profª Dália, 2021).

A narrativa da Professora Dália nos mostra que por muito tempo existem essas ideações culturais e sociais que estereotipam as mulheres em distintas maneiras e, se aplica no que tange a conciliação entre vida profissional e vida pessoal quando se discute a rotina de trabalho, a dupla jornada e o quanto as atividades remotas no *home office* potencializaram essas condições que configuram violência simbólica nas relações de gênero.

As falas das Professoras Dália e Azaleia, a partir de suas percepções em relação à violência simbólica nos demonstram que é necessário levar para a escola o debate sobre gênero, para fortalecer o debate no enfrentamento das questões relativas à violência de gênero.

> "Eu acredito que na Pandemia nós, mulheres, vivenciamos de perto e diariamente essa pressão da violência simbólica. Muita sobrecarga e muita cobrança para que nós déssemos conta de tudo. Os afazeres domésticos e o trabalho da escola realizado num mesmo ambiente e num mesmo horário foi uma tortura" (Profª Begônia, 2021).

Na perspectiva teórica e, sobretudo, bourdiana essa fala representa a violência simbólica e especificamente, relativa ao gênero que objetiva a submissão das mulheres a uma realidade silenciada pelo desconhecimento de conceitos e que tem sido reproduzida pela dominação social e "naturalizada" pelas mulheres. Mesmo que, por vezes, se percebam sendo sobrecarregadas cotidianamente da sociedade patriarcal, pois assim "a violência não se resume a atos de agressão física, decorrendo igualmente, de uma normatização na cultura, da discriminação e submissão feminina" (SOIHET, 1997, p 10).

Com base na literatura, a sobrecarga emocional desencadeada pela violência simbólica de que as mulheres são criadas para ser gerentes dos afazeres domésticos e, essa concepção estereotipada é reforçada pela sociedade inferindo que, mesmo as mulheres que trabalham fora de casa, como por exemplo as professoras, além do trabalho escolar o gerenciamento de todas as tarefas domésticas são realizadas por elas. Logo, uma "normatização" cultural de submissão da mulher.

> Conciliar o trabalho de home office com os cuidados de todas as tarefas e gerenciamento da casa durante o auge da pandemia foi desgastante. Se a gente for olhar, aqui nessa sala, todo mundo passou por isso. E poucas se tiveram alguma das mulheres, recebeu alguma ajuda do marido, do pai, do irmão. Porque se os homens estavam dentro de casa em trabalho home office, nós, mulheres também estávamos. E olha que a gente ainda se esforçava para não atrapalhar os "bonitos" e fazíamos tudo. Quem aqui sentou para maratonar uma série na Netflix? (Prof.ª Camélia, 2021).

Na perspectiva de Bardin (2011) em que a análise do conteúdo consiste no desvendar crítico, a fala da Professora Camélia nos permite refletir profundamente sobre a violência de gênero. Atualmente, as mulheres dividem com os homens o tempo de trabalho remunerado, desde os anos de 1960 e 1970, porém não compartilham das tarefas e responsabilidades na gestão do trabalho doméstico. E as divisões de papéis com os rótulos "tarefa de homem e tarefa de mulher" perduram até hoje.

Quando a professora Camélia diz "... e olha que a gente ainda se esforçava para não atrapalhar os "bonitos" e fazíamos tudo", o termo os "bonitos" consiste numa expressão com tom de humor-ironia-deboche aplicada aos esposos e/ou aos homens. A cultura da dominação masculina presente, a qual impõe significações como legítimas de maneira que dissimulam as relações de poder que sustentam o próprio poder de dominação, "a gente se esforçava para não atrapalhar". Percebem a característica da violência simbólica em relação a gênero? A dominação masculina para Bourdieu (1994) consiste numa maneira particular de violência simbólica.

> "... mesmo quando a gente trabalha fora 40 hs. Enquanto mulher, a gente é filha, mãe, dona de casa, esposa, cuidadora da família inteira, e uma eterna acumuladora de funções. E isso triplica nossas funções. Só que nos cansamos. Na pandemia, eu me vi "doida" com tanta coisa. Era preparar aula, atividade para mandar pra o aluno, era fazer chamada de vídeo, cozinhar, passar, lavar. Menina, pense aí!" (Prof.ª. Crisântemo, 2021).

Diante dessa fala da Professora Crisântemo, Amaral (2012, p.11) destaca que "as mulheres normalmente têm que conciliar as demandas relativas ao trabalho com os afazeres domésticos". No contexto do trabalho em *home office* durante a pandemia, os conflitos entre atender as exigências professorais (profissionais) e exercer essas tarefas de dentro de casa, tendo que conciliar com todos os afazeres domésticos, que já são historicamente atribuídos às mulheres, indiscutivelmente, elas (nós) se viram numa encruzilhada estressante, conflitante e sem questionamentos (AMARAL, 2012). Esse silenciamento e/ou não questionamento é característico da violência simbólica, especialmente, nas relações de gênero. Essa é uma questão que estudos recentes vêm demonstrando que as mulheres sofrem mais com sintomas de estresse que os homens (AMARAL, 2012).

O que nos faz entender é que o trabalho remoto no formato *home office* evidenciou que os papéis atribuídos a homens e mulheres ainda prevalecem e bem demarcados na contemporaneidade. Mesmo que não há como negar que tenha havido mudanças culturais, a partir das lutas sociais em favor da igualdade de gênero.

> "Pra mim uma das principais maneiras que a escola materializa a violência simbólica no contexto de professores e professoras que tem a ver com a relação de gênero é que, há divisão dos papéis entre homens e mulheres, por exemplo, na sala do professor X não tem um cartaz, uma criatividade, as aulas são mais tradicional. E a gente escuta por alto, "fulana faz isso que é mais jeitosa que ciclano que é homem". Isso é uma coisa que já é habitual nas escolas" (Profª Gérbera, 2021).

Inevitavelmente, a desigualdade de gênero perpassa sempre pela perspectiva de superiorizar e inferiorizar. As mulheres sempre subjugadas numa condição de inferioridade em relação aos homens. Na fala da Professora Gérbera, quando diz "fulana faz isso que é mais jeitosa que ciclano que é homem" – quando se lê, a princípio, pode trazer a ideia de supervalorização da mulher, por ser "mais jeitosa". Mas, consiste numa ilusão, ou seja, um ledo engano. Essa ideia de "mais jeitosa" está intrinsecamente ligada às tarefas domésticas e manuais e artesanais atribuídas às mulheres. Por outro lado, à subordinação da mulher com "isso é uma coisa que já é habitual nas escolas" – à dominação masculina. Para Neves (2013) esse processo é uma construção histórica e cultural adotada pela sociedade em que as mulheres acreditam neste discurso da fragilidade e das habilidades femininas reforçadas pela

ideia de coisas de homens e coisas de mulheres. De acordo com Freyre (1992), o patriarcalismo exerceu uma influência decisiva na formação da sociedade brasileira.

> "Durante o trabalho remoto feito de casa, quando eu mencionava a trabalheira danada que a divisão do meu tempo entre as atividades da escola, as reuniões pedagógicas virtuais, fazer blocos de atividades e tantas coisas... Ainda cuidar de tudo dentro de casa. Eu sempre escutava, "ah, mas tu sempre trouxe trabalho da escola para casa". Sim, mas era muito diferente do que foi o home office durante o isolamento social" (Profª Hibisco, 2021).

Se faz necessário ressaltar que o trabalho *home office* de hoje em dia não se confunde com o trabalho em domicílio do século passado, onde as oficinas domésticas dos trabalhadores eram subcontratados pelas grandes corporações fabris do século XX. Nos dias de hoje e, principalmente durante a pandemia, a metodologia do trabalho *home office* configurou-se a partir da mediação das plataformas digitais, mediado pelos computadores, pelos celulares, notebooks e demais ferramentas conectadas pela internet. A fala da Professora Hibisco nos remete a essa reflexão. E, daí, se compreende que o trabalho da escola realizado em casa antes da pandemia não se confunde com o remoto dos tempos de pandemia.

No contexto do trabalho em *home office* na educação e, mais precisamente, na educação básica e mediada pelas ferramentas das tecnologias digitais foi tudo muito repentino. Pois, assim que a Organização Mundial de Saúde - OMS decretou uma crise pandêmica o Ministério da Educação - MEC publicou em março de 2020 a portaria 343, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas através de plataformas e/ou meios digitais, durante as restrições de isolamento social imposta pela pandemia. As instituições de ensino e os professores e as professoras, por sua vez, tiveram que entrever novas possibilidades de ensino e aprendizagem mediadas pelas plataformas das mídias digitais. O que fazer? Muitas perguntas sem respostas, inúmeros desafios, inseguranças, tensões, turbulências e o medo tomaram conta da comunidade escolar das escolas básicas, principalmente, as professoras, por serem mães, filhas, tias, netas e donas de casa - preocupações com a pandemia. Além disso, a preocupação com o uso das tecnologias digitais foi tão desafiadora e insegura, quanto à insegurança em relação à própria crise pandêmica.

É nesse sentido que a professora Hibisco se manifesta "ah, mas tu sempre trouxeste trabalho da escola para casa" – e está claro que ela quis se referir aos trabalhos que não demandam o uso das ferramentas tecnológicas como foi e tem sido na Pandemia da Covid-19. Adentrar na compreensão da violência de gênero perpassa pelas sutis faces da violência,

poder e dominação simbólica direcionada às mulheres e, sobretudo no âmbito do trabalho com ênfase nas atividades em *home office*. Inclusive, no contexto da pandemia.

É indiscutível que a violência simbólica seja produzida e reproduzida em todas as instâncias e esferas da Sociedade, pois ela está de maneira intrínseca e, inegavelmente, também no sistema escolar, na divisão do trabalho, enfim. Nas relações de poder e dominação, inevitavelmente, ela aparece.

Para tanto, (re) pensar práticas educativas decoloniais implicam no fortalecimento dos debates na escola pelo enfrentamento da violência em desfavor das diferenças, quer sejam pelas questões étnico-raciais ou de gênero. A ampliação e fortalecimento desse debate se torna imprescindível para se pensar em educação para o desenvolvimento da cidadania e da produção científica.

> "A formação continuada pensada para trazer para o centro das leituras, discussões e aprendizagem e, inserir essas discussões nos planejamentos das atividades escolares é necessário. Não somente sobre a relação de gênero ou a violência simbólica" (Profª Lavanda, 2021).

Os estudos e debates a respeito dos impactos da formação de professores não é algo recente, Saviani (2011) alega que desde o século XVII já se falavam desta temática nos ideais de Comenius. Nesse sentido, para Imbernón (2009, p. 15) a formação continuada centrada na escola traz um entendimento de que a instituição escolar assume um papel importante na dimensão da formação que "transcende o ensino e cria espaços de participação e reflexão". Considerando, assim, a escola como ambiente para que se pesquise a sua própria prática num processo de reflexão-ação-reflexão.

Nessa perspectiva, diante do que pressupõe as sinalizações das falas das participantes, aquilo que está na essência do conteúdo (BARDIN, 2011), as práticas escolares não só reproduzem a desigualdade de gênero, mas como todas as diferenças da Sociedade e pressupõe que a escola tem sido espaço para reprodução das desigualdades.

Para Louro (1997) e Silva (2015) faz sentido essa questão da escola (re) produtora de desigualdades e, para tanto, basta somente que se olhe com reflexões mais aprofundadas sobre qual tem sido o currículo da escola, os materiais didáticos utilizados, as metodologias e procedimentos do ensino, as implicações dos processos avaliativos, as normas e as posturas professorais. Por vezes, tais atitudes, inquestionavelmente, implicam nas diferenças de gênero, reverberando, etnia, classe social e sexualidade. Portanto, o que está posto na Sociedade, também está na escola (LOURO, 1997).

Os resultados da pesquisa de campo denotam que as posturas dos professores e das professoras, estas mais precisamente, tomando como base as participantes deste estudo, na grande maioria são posturas marcadas pela perspectiva da "naturalização". Vale destacar que ao longo dos tempos e por forças dos movimentos sociais e, mais especialmente, movimento negro e feminista, a

escola tem apresentado algumas mudanças em termos de políticas educacionais, por exemplo, a Lei 10.639/2003 é uma realidade.

Entretanto, no âmbito das práticas e comportamentos professorais, abordar determinados assuntos (gênero, sexualidade, violência simbólica, por exemplo) foge das possibilidades. E, parece-me por duas razões, sendo pela questão da dominação de relações de poder – o não contrariar e a outra razão pela ausência de formação continuada permanente dos educadores e educadoras. Ou seja, pode-se concluir com essa percepção que, sem dúvidas o "padrão" que a escola e suas práticas escolares valorizam e ao mesmo tempo legitima como o "normal", ideal e essencialista consistem naquele que a Sociedade valoriza. Logo, a reprodução da Sociedade assentada pelo padrão do patriarcal, branco e heterossexual (SILVA, 2015).

Pensar em compreender a escola enquanto ambiente de formação e produção de conhecimentos (CANÁRIO,1998), pois a escola é, "ao mesmo tempo, espaço de transmissão, produção do conhecimento e orientação educativa" (CARVALHO, 2006, p. 181). Pois, para Imbernón (2011) é urgente se pensar a escola como espaço de transformação a partir de olhares reflexivos.

Portanto, quando a Professora Lavanda diz "não somente sobre a relação de gênero ou a violência simbólica". Significa, em outras palavras, que as questões sobre a adversidade precisam ocupar seu espaço de visibilidade a tantas outras demandas pelas quais implicam nas questões da diversidade humana na escola. A visibilidade e discussões sobre gênero, não necessariamente, se trata do assunto de mulheres, mas sim, está estritamente ligado aos papéis sociais e a forma de significar as relações de poder.

Contudo, ressignificar esses processos dentro da escola e nas práticas pedagógicas requer continuidade das lutas dos movimentos sociais e educacionais acerca do enfrentamento dos currículos e posturas educadoras que atendam aos interesses da sociedade patriarcal, racista, machista e sexista. Prezando por práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas e qualquer tipo de preconceitos e desigualdades, independentemente de ser de natureza social, étnica, sexual ou religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações constata-se que, historicamente, o cotidiano da sociedade em suas mais diversas instâncias reforça as relações de poder na perspectiva das imposições dos papéis e comportamentos entre femininos e masculinos na dinâmica da desigualdade da relação de gênero. Entende-se que toda relação de poder que impõe significações como ação legítima através da dissimulação das relações de "forças" simbólicas configura violência simbólica.

As tarefas desenvolvidas no lar tradicionalmente e historicamente são compreendidas pela sociedade patriarcal como atividades de cuidados e responsabilidades majoritárias das mulheres, numa perspectiva de desigualdade de gênero. Nesse contexto, denota-se que a violência simbólica se disfarça através de estruturas inconscientes de percepção e, portanto, os sujeitos vítimas não se percebem ou até mesmo reconhecem a violência, pois ela se apresenta em diferentes formas, em imposições, em regras, em determinações que são estabelecidas e aceitas com "naturalidade".

A "naturalização" da violência simbólica nas relações de gênero e, principalmente, no âmbito escolar, configura prática reprodutora da desigualdade – o trabalho doméstico compreendido como tarefa definitivamente feminina, além da administração de todas as rotinas domésticas e, contemporaneamente, a tarefa de conciliação de outras tarefas desenvolvidas no âmbito laboral.

De acordo com a literatura e os resultados da pesquisa de campo, concluo que, essa naturalização da desigualdade de gênero e, respectivamente, a violência de gênero acontece de maneira tão sutil, tão despercebida e tão naturalizada que pouco se percebem no processo de vítima e de algoz. Ou, quando se percebem, costumam silenciar-se. Esse silenciamento e não questionamentos gradativamente vão implicando no processo de naturalização.

A violência simbólica e desigualdade de gênero ocorrem através de posicionamentos nas relações de poder através das pequenas expressões, palavras proferidas, gestos e olhares diuturnamente que vão reforçando e reproduzindo a dominação e soberania nas relações de poder. Para as conclusões deste estudo, é possível destacar que, a mulher historicamente sempre esteve relegada aos papéis de inferioridade na Sociedade, basicamente, em desigualdade com o homem. E ainda hoje, mediante a tantas lutas e conquistas, esse traço da dominação masculina ainda perdura "disfarçado" através das manifestações simbólicas.

Para a conclusão deste estudo a partir das reflexões no embasamento teórico e as análises dos dados de campo, permite-me, considerar que pensar a questão da violência simbólica nas relações de gênero, implica, inevitavelmente, pensar a respeito da estrutura de dominação que comanda a Sociedade e evidentemente sustenta a desigualdade de gênero. Portanto, percebe-se que a desigualdade se legitima e se reproduz resguardada pelas instâncias sociais, e dentre elas, a escola, inclusive, com a supervalorização do masculino em detrimento da mulher, inclusive, nos materiais didáticos esta tem sido a postura. Pode-se inferir que, a escola apresenta muitas estratégias que implicam na reprodução da hierarquia de gênero. E desse modo, naturaliza estes fatores que se exercem nas relações de dominação, hierarquia e poder, pois intrinsicamente a violência simbólica está vinculada à concepção de poder.

O objetivo deste estudo consistiu em analisar qual era a percepção de professoras a respeito da violência simbólica nas relações de gênero no âmbito das práticas escolares, sobretudo no contexto das adequações do ensino remoto em tempos de pandemia, enfatizando a rotina das atividades desenvolvidas por meio do *home office.* Para tanto, os passos da pesquisa foram essenciais na coleta das informações, bem como tomada de consciência por parte das professoras em como sofreram violências não físicas, porém que reverberaram em seus corpos, seja por meio de sintomas ansiosos, seja por cansaços e desgastes decorrentes da sobrecarga de trabalho, além das necessidades de adequação e apropriação das tecnologias que se tornaram essenciais aos trabalhos (somado ao fato de algumas ainda terem dificuldades com internet).

As análises dos dados oriundos da pesquisa de campo conseguiram evidenciar que a maneira como a abordagem dissimulada da violência acontece não permite que os sujeitos se percebam no processo ou outras vezes, mesmo que se percebam estão engendrados num processo de dissimulação, sutil e disfarçados que inibem os sujeitos de se rebelarem e romper com o silêncio. Pois, essa violência não se trata de agressão física. Durante a pandemia e o trabalho de *home office*, a sobrecarga de trabalho laboral e doméstico desenvolvidos pelas mulheres, pela pressão psicológica da responsabilização de dar conta, configura indiscutivelmente uma violência simbólica de relação de gênero.

O PRODUTO FINAL – Descrição da Atividade

O Produto Final consiste na elaboração de uma atividade específica, que tenha caráter de intervenção pedagógica e deve ser resultado das ações práticas executadas junto aos sujeitos participantes, para intervenção na problemática fenomênica. Seu objetivo é atender ao ponto central deste estudo, que consiste em analisar a percepção de professoras a respeito da violência simbólica nas relações de gênero no contexto das práticas escolares, sobretudo no cenário das adequações do ensino remoto no modelo *home office* em tempos de pandemia.

Entretanto, com as restrições impostas pelo Coronavírus e as implicações da COVID-19, gerou-se a necessidade do isolamento/distanciamento social. Para evitar aglomerações, foi preciso pensar em estratégias viáveis dentro das condições em que está se vivenciando o cotidiano escolar, de modo que fosse possível mesmo sem a intervenção realizada no "chão da escola" criar algo importante e que pudesse ter impacto, além de proporcionar reflexões sobre as questões relacionadas às discussões de violência doméstica e gênero.

Diante desta condição, foi proposta uma Cartilha Didática ilustrada com informações pertinentes sobre a temática Violência Simbólica na perspectiva das relações de gênero, apresentando conceitos, sugestões de leituras, sugestões de filmes e dicas para atividades pedagógicas na escola. A Cartilha Didática, por ora, intitulada: **Violência Simbólica e Relação de Gênero – não ao Silêncio na escola!** Será disponibilizada através do endereço eletrônico da escola e dos respectivos professores no formato digitalizado e salvo em PDF, para socialização nos grupos de trabalhos dos professores e nas redes sociais da escola e das professoras, a fim de que todos/as possam ter acesso, inclusive professores e professoras de outras unidades escolares da rede municipal de ensino, do município de Itajuípe – BA.

A Cartilha Didática foi construída com todo o material reunido de forma clara, dinâmica e exequível, especificando os objetivos e as estratégias utilizadas, pois se defende que tornar acessível o material científico à sociedade deve ser compreendido como um dos objetivos permanentes da ciência. Enquanto material científico, a mesma estará para além da transmissão de conceitos científicos, permitindo que a escola possa refletir e opinar sobre os assuntos do mundo em que estão inseridos.

Os conteúdos que a compõem abordam a temática da pesquisa, utilizando linguagem e informações capazes de estimular a prática de reflexões teóricas por meio de intervenções efetivas na sala de aula, pensadas pelas professoras. A intenção é que, definitivamente, as discussões de diversidade nas práticas curriculares possam ser incorporadas pela escola e pelo

exercício da docência nas salas de aulas dos professores e professoras, considerando as pautas de relações de gênero, relações étnico-raciais, violências, violências simbólicas e dominação de poder na perspectiva de reflexões mais consistentes e cidadãs.

A Cartilha Didática é composta por: Introdução, Desenvolvimento (com conteúdo e ilustrações, imagens e considerações) e Referências. Na Introdução, há uma breve apresentação da proposta e o convite para a realização da leitura. No corpo da pequena cartilha estão presentes definições da temática, dicas, informações, sugestões, *links*, orientações e mensagem final.

As etapas da elaboração da Cartilha consistiram na sistematização de seu conteúdo, com base no referencial teórico adotado para abordagem da temática sobre violência simbólica na perspectiva de gênero, além da consideração das contribuições resultantes da entrevista do grupo focal, com a participação das professoras. Contudo, o conteúdo da cartilha foi elaborado com bases teóricas e científicas mediante a literatura. Quanto à formatação da mesma no que tange à cor, diagramação, imagens, textos, fontes e todo *layout*, a idealização e realização são de autoria própria. Foram utilizados os programas Windows 10, pacote Microsoft Office, Word, Excel e PowerPoint (Microsoft®) para confecção da Cartilha, cujo tamanho padrão é o A4.

Portanto, a Cartilha Didática **Violência Simbólica e Relação de Gênero – não ao Silêncio na escola!** Apresenta-se assim:

1. **Público Alvo:** os professores e professoras, agentes educacionais de uma determinada escola da rede pública de ensino interiorana do estado da Bahia do Ensino Fundamental II, podendo ser divulgada por plataformas digitais de acesso dos alunes.

2. **Objetivos da Cartilha:** os principais objetivos que constituem o material didático pedagógico consistem em: (a) possibilitar o acesso ao conteúdo informativo sobre aspectos da violência simbólica na perspectiva de gênero; (b) promover a ampliação sobre o debate a respeito da violência simbólica, com destaque para as mulheres e professoras; (c) despertar a sensibilidade para reflexão sobre a temática dentro da escola e nas tarefas pedagógicas envolvendo todos/as os/as alunos/as.

3. **Os elementos que constam na Cartilha:** abordam-se ao longo da Cartilha textos informativos adaptados para uma linguagem acessível, tendo em vista que o material poderá ser útil tanto para professores, quanto para alunes. Pensando em propiciar

aprendizagem para os docentes, discentes e cidadãos comuns que tiverem acesso ao folhetim, busca-se despertar reflexões importantes sobre a temática em tela. Procura-se trazer leveza na Cartilha Didática para tratar de um assunto tão complexo, antigo e atual na sociedade e, principalmente, na escola, envolvendo as diferentes relações de poder.

O material didático pensado como cartilha pedagógica pode ser aplicado para abordar diferentes conteúdos em qualquer grupo de pessoas. Para avaliar a eficácia das cartilhas, é preciso aplicá-la junto ao público alvo para verificar a funcionalidade e o alcance do propósito idealizado. Portanto, a partir da formatação e ajustes da Cartilha Didática, ela precisa ser devolvida aos sujeitos participantes e a avaliação diagnóstica realizada, apresentando a percepção dos resultados a partir das considerações finais dos participantes do público alvo e avaliar se as cartilhas didáticas produzidas durante o trabalho de pesquisa alcançaram seu objetivo inicial. Para tanto, torna-se coerente considerar uma investigação futura sobre a temática e os impactos pós-devolutiva do produto educacional, visando mensurar os índices da aprendizagem sobre os Conteúdos pensados para as Cartilhas. Ouvir as devolutivas das professoras da escola onde a pesquisa foi aplicada é importante para conceber possíveis insights, mudanças e perspectivas de mudanças (ainda que não se consiga mudar todo o sistema educacional opressor) na consolidação de uma escola mais ética, afetiva e humanizada.

Por fim, a divulgação na rede escolar possibilita a ampliação do estudo da temática por outras professoras e a escuta de suas demandas específicas. A proposta não é a mera disseminação para ser lida e “arquivada” ou “excluída”, mas sim a de alcançar outras profissionais que precisem de acolhimento e busquem por mudanças sociais, facilitando o norteamento das demandas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, *31*(1),129-143, 2016. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007 Acessado em 21 Dez. 2021.

AMARAL, G. A. Os desafios da inserção da mulher no mercado de trabalho. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 13, 2012. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/22336/19243. Acesso em: 21 Dez. 2021.

ANDRADE, M. M. V. Perspectivas feministas em criminologia: a interseccionalidade entre gênero, raça e classe na análise do estupro. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, ano 26, v. 146, p. 435-455, 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. **Revista E Ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo**: A experiência vivida. 2º ed. V. 2. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
BOURDIEU, P. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995/1999/2002.

_____. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 159 p.

_____. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. 311p.

_____. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

_____. Títulos e Ascendência de Nobreza Cultural. In: A **Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp & Porto Alegre, 2007, p.9-92. CARDOSO, André. A Música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 2005.
_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo, SP: Perspectiva, 2007/2011

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Trad. de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2014.

_____. PASSERON, J. C. A **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura**. Lei nº 10.639/2003**. Brasília: D.O.U., 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/1996.** Brasília, D.O.U, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria 343/2020**. Sobre Ensino Remoto. Brasília. D.O.U, 2020.

BRIK, M. S; BRIK, A. **Trabalho Portátil**: produtividade, economia e qualidade de vida no home office das empresas. Curitiba: Edição do Autor, 2013.

BUTLER, J. Quando a economia se torna o berro angustiante dos eugenistas – visões sobre a quarentena por Judith Butler. **Entrevista concedida a J. Dominguez & R. Zen**. Mídia Ninja. 17 de maio, 2020.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, nº 6, p. 9-27, 1998.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud Vol. 8 no. 1 jun 2010.

_____. **A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In: 130 anos de (des)ilusão**: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados .Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018, p. 295-311

CARNEIRO, S. **Mulheres negras e violência: decodificando os números**. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2017.

_____Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.

CARVALHO, A. P. S. **As mulheres no campo científico: uma discussão acerca da dominação masculina**. In: VII Seminário Fazendo Gênero, Anais, Florianópolis, 2012.

CARVALHO, A. L. **A qualidade na educação: uma exigência possível**. Campo Grande, MS, Série-Estudos, n. 29, jan./jun. 2010. p. 19-28.

CASTRO, T. C. M.; BOTTEGA, C. G.; DETONI, P. P.; TITTONI, J. Em tempos de Coronavírus: home office e o trabalho feminino. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 40-64, 2020.

CAVALCANTI, V. S. F. **Violência Doméstica.** Salvador: Ed. PODIVM, 2007.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONSCEIÇÃO, K. A. S.; NUNES, T. S.. Amélia & Executiva: Qual a Mulher de Verdade?– Trabalho, Pandemia e Home Office. In**: Encontro Nacional dos cursos de pós-graduação em Administração**, 45, 2021, Maringá. Anais... Maringá: ANPAD, 2021.

COUTO, V. A.; ROCHA, R. L. S.; RIBEIRO, L. M. L.; SILVEIRA, A. M. Intersetorialidade e ações de combate à violência contra a mulher. **Revista Estudos Feministas,** v. 26, n. 2. 2018.
COUTO, M. C. G. do. Solidão e risco no campo dos afetos: uma análise sobre violências simbólicas e fatais vivenciadas por mulheres negras. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, ano 26, v. 146, p. 539-556, 2018.

CRESHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero; **Estudos Feministas;** 2002; p. 177.

FALEIROS, E. S. **Escola que protege:** enfrentando a violência contra criança e adolescente. Brasília: Ministério da Educação, MEC, 2008.

FONSECA, P. M; LUCAS, T. N. S. **Violência Doméstica contra a Mulher e suas Consequências Psicológicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, 2006.

FREITAS, G. J. **Breve introdução ao pensamento de Pierre Bourdieu**. Disciplina: Métodos e técnicas de pesquisa I. Fortaleza, 25 jul 2003.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro, Record, 1992.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. D. **Os Segredos de Virgínia: Estudos de Atitudes Raciais em São Paulo (1945-1955**). Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, N. L; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3.ed. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
MARTINO, L. M. S. **Teorias da Comunicação:** ideias, conceitos e métodos. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MEDEIROS, M. C. N. Núcleos de prevenção à violência. **Relatório dos encontros do Núcleo de prevenção a Violência**. Campina Grande, 2007.

MENDONÇA, A. **Teoria do Alinhamento Construtivo**: fundamentos e aplicações. 2014.

MIGUEL, L. F.; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; COSTANTINO, P. (orgs). **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015.

MUNANGA, K. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1996.

_____, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NEVES, M. A. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, 2013, v.43, n.149, p.404-421.

NIELSSON, J. G.; PINTO, Raquel Cristiane Feistel. **Direito e Gênero**. RS: Associação Refletindo o Direito, 2017. 442 p.

OLIVEIRA, M. M. F. et al. O isolamento social imposto pelo Covid 19, a jornada diária de mulheres e a utilização das tecnologias. SCIAS-Educação, **Comunicação e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 251-263, 2020.

OKIN, SUSAN MOLLER. O multiculturalismo é ruim para as mulheres?. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 4, p. 364, 2010.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2589&dd99=view&dd98=pb.Acesso em:28 Dez. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio/ ago. 2005.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIRINO, R.; MAIA, E. H. G. **Violência Simbólica de Gênero:** Estudo Comparativo sobre o Ambiente Acadêmico em Escolas de Educação Profissional e Tecnologia. 4º Seminário Internacional Desfazendo Gênero, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18540/revesvl4iss2pp10422-01-10. Acesso em: 22 dez. 2021.

ROSA, A. R. **(O) Braço forte, (a) mão amiga**: um estudo sobre a dominação masculina e violência simbólica em uma organização militar. Lavras: UFLA, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. **O Poder do Macho**, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cadernos Pagu (16), p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, G. D. **A violência simbólica nos contos de Nélida Piñon e Lygia Fagundes Telles.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/12350. Acesso em: 15 dez. 2021.

SANTOS, B.S. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 5 ed. São Paulo: edições Graal, 2010.

_____. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SCHECHTER, R. C. **Um percurso através de Virgínia Leone Bicudo – Marcas, Caminhos e Memórias**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal Fluminense, 2020.

SOIHET, R. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 5 n.1, p. 7-29, 1997.

TARTUCE, G. L. B. P. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: PLANFOR e educação do trabalhador, 1999-2006. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VEIGA, L. M. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia,** *31*(nspe.),244-248, set. 2019. Recuperado de <doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000. Acessado em 28 Dez 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2013.

ANEXO I– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Declaro por meio deste termo que concordei em colaborar com a pesquisa intitulada, VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS EM TEMPOS DE PANDEMIA, desenvolvida pela Mestranda Caroline Castro Santos, sob orientação da docente Drª Célia Regina Silva, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do *e-mail*: psical@yahoo.com.br. Afirmo que aceitarei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo e estou ciente que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos à ética e rigor acadêmico. Minha colaboração se fará por meio de entrevista a ser respondida e gravada a partir da assinatura desta autorização. Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicado (a) poderei contatar o pesquisador responsável ou sua orientadora.

Itajuípe – BA, 03 de agosto de 2021.

_____

Assinatura Entrevistado (a)

_____

Assinatura Pesquisador (a)

ANEXO II – ROTEIRO DA ENTREVISTA (GRUPO FOCAL)

1. IDENTIFICAÇÃO DO

1. NOME:
2. ESTADO CIVIL:
3. RELIGIÃO:
4. IDADE:
5. TEM FILHOS?
6. IDADE DOS FILHOS.
7. O COMPANHEIRO/A TRABALHA
8. RAÇA/COR
9. SEXO
10. ORIENTAÇÃO SEXUAL
11. FORMAÇÃO INICIAL:
12. FORMAÇÃO CONTINUADA/PÓS-GRADUAÇÃO:
13. TEMPO DE SERVIÇOS:
14. DISCIPLINA QUE LECIONA E SÉRIE QUE LECIONA:

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Grupo Focal

1. INÍCIO DA CONVERSA

QUAL A PERCEPÇÃO DE VOCÊS SOBRE O QUE É VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES? E ESPECIFICAMENTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES COM PROFESSORAS? TOMANDO COMO PONTO DE PARTIDA O CENÁRIO PANDÊMICO.

2. COMO VOCÊ DEFINIRIA A CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA?

3. EM RELAÇÃO DE GÊNERO COMO VOCÊ VÊ A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA?

4. NA ESCOLA HÁ VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA RELAÇÃO PROFESSORES/DEMAIS COLEGAS? EXEMPLIFIQUE.

5. NESSE CONTEXTO DA PANDEMIA, ENQUANTO PROFESSORA COMO VOCÊ DESCREVE OU EXEMPLIFICA A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM RELAÇÃO D E GÊNERO NO TRABALHO DE HOME OFFICE?

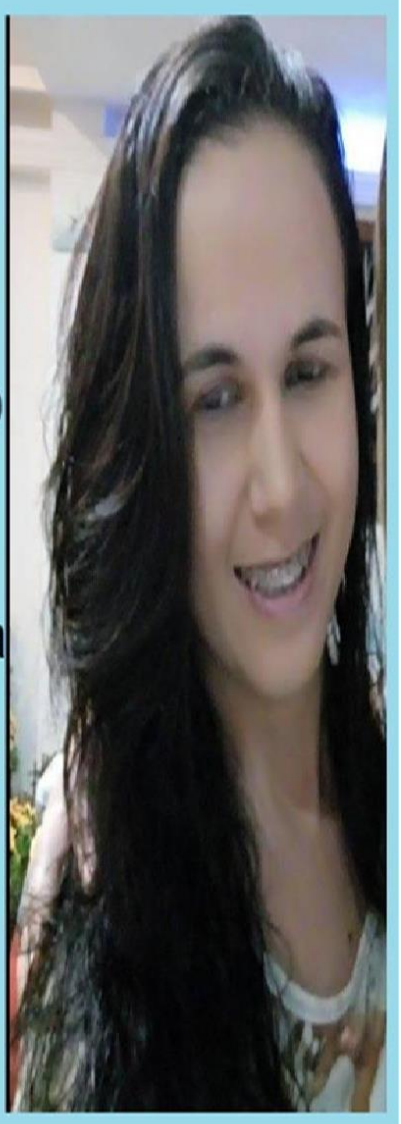
6. QUAIS SITUAÇÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA APARECEM NAS SUTIS FACES DA VIOLÊNCIA, PODER E DOMINAÇÃO SIMBÓLICAS DIRIGIDAS ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO REMOTO E/OU HOME OFFICIE?

7. NA SUA PERCEPÇÃO COMO A ESCOLA E OS AGENTES DA ESCOLA REPRODUZEM A DESIGUADADE DE GÊNERO? DE QUE MANEIRA?

8. NA SUA OPINIÃO, QUAIS AS POSSÍVEIS MEDIDAS QUE PODE SER ADOTADA PARA O ENFRENTAMENTO DO SILENCIAMENTO DA ESCOLA EM RELAÇÃO Á VIOLÊNCIA SIMBÓLICA, PRINCIPALMENTE NO ÂMBITO DE GÊNERO?

ANEXO III – CARTILHA DIDÁTICA

Sobre a autora



Mestra em Ensino e Relações Étnicos-raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) campus Jorge Amado. Psicóloga pela Universidade Tiradentes (2011). Com especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Faculdade Pio Décimo (2013) e em Psicologia Escolar/Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia (2019). Possui formação em Psicologia Cognitiva -Comportamental pelo Instituto WP (2017) e realiza psicoterapia na linha. Também é pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Tem experiência na área na social no Centro de Referência Assistência Social (CRAS), Centro de Referencia Especializado da Assistência Social (CREAS) e Serviço de Acolhimento (CASA LAR). Na área escolar atua no Colégio Alfa e com parcerias com as escolas de rede de ensino de Itajuípe. Realiza assessoria/consultoria escolar às editoras (a ex. da Somos) . Docência na Faculdade Monte Negro. Íntegra o Grupo de Trabalho de Itabuna do CRP 3ª Região em Psicologia e Educação. (GTEPITP) e o grupo de estudos Gemina coordenado pela professora Drª Celia Regina da Silva.

Cartilha Didática
VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E RELAÇÃO DE GÊNERO
NÃOOO!! Ao Silêncio na escola

APRESENTAÇÃO

Esta Cartilha Didática intitulada de: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E RELAÇÃO DE GÊNERO: NÃO AO SILÊNCIO NA ESCOLA, tem por objetivo possibilitar o acesso ao conteúdo informativo sobre aspectos da violência simbólica na perspectiva de gênero, visando a ampliação sobre o debate a respeito da violência simbólica com destaque para as mulheres e professoras, despertando a sensibilidade para reflexão sobre a temática dentro da escola e nas tarefas pedagógicas envolvendo todes os alunes.

Trata-se de uma violência silenciosa que se manifesta de maneira muito requintada e, portanto, praticamente invisível nas relações sociais que desencadeia numa relação de dominação em que o dominante exerce sobre o dominado, sem que o dominante necessite executar nenhuma forma de coerção física sobre o dominado.

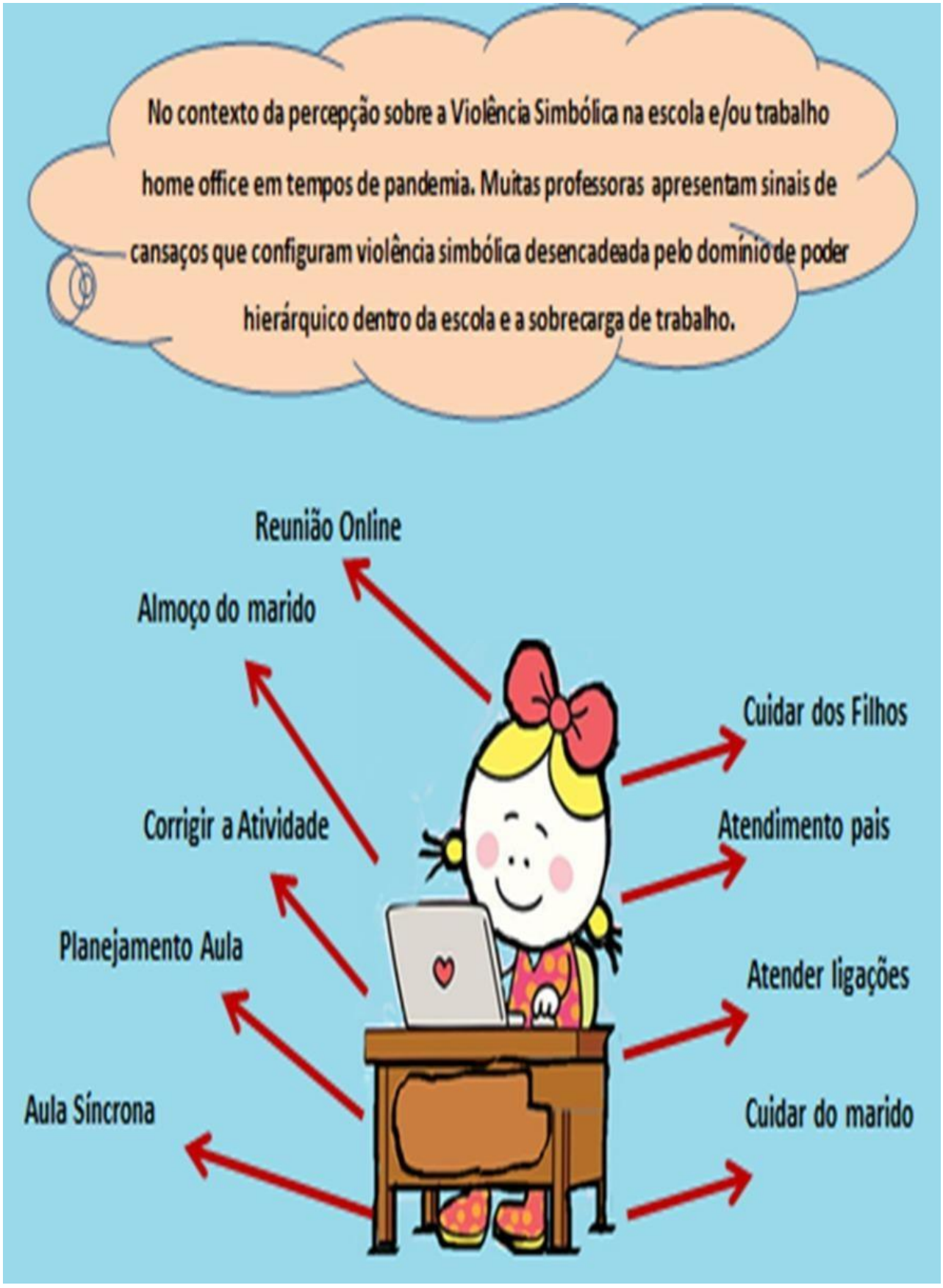
Violência Simbólica e Relação de Gênero

DICA PARA VOCÊ

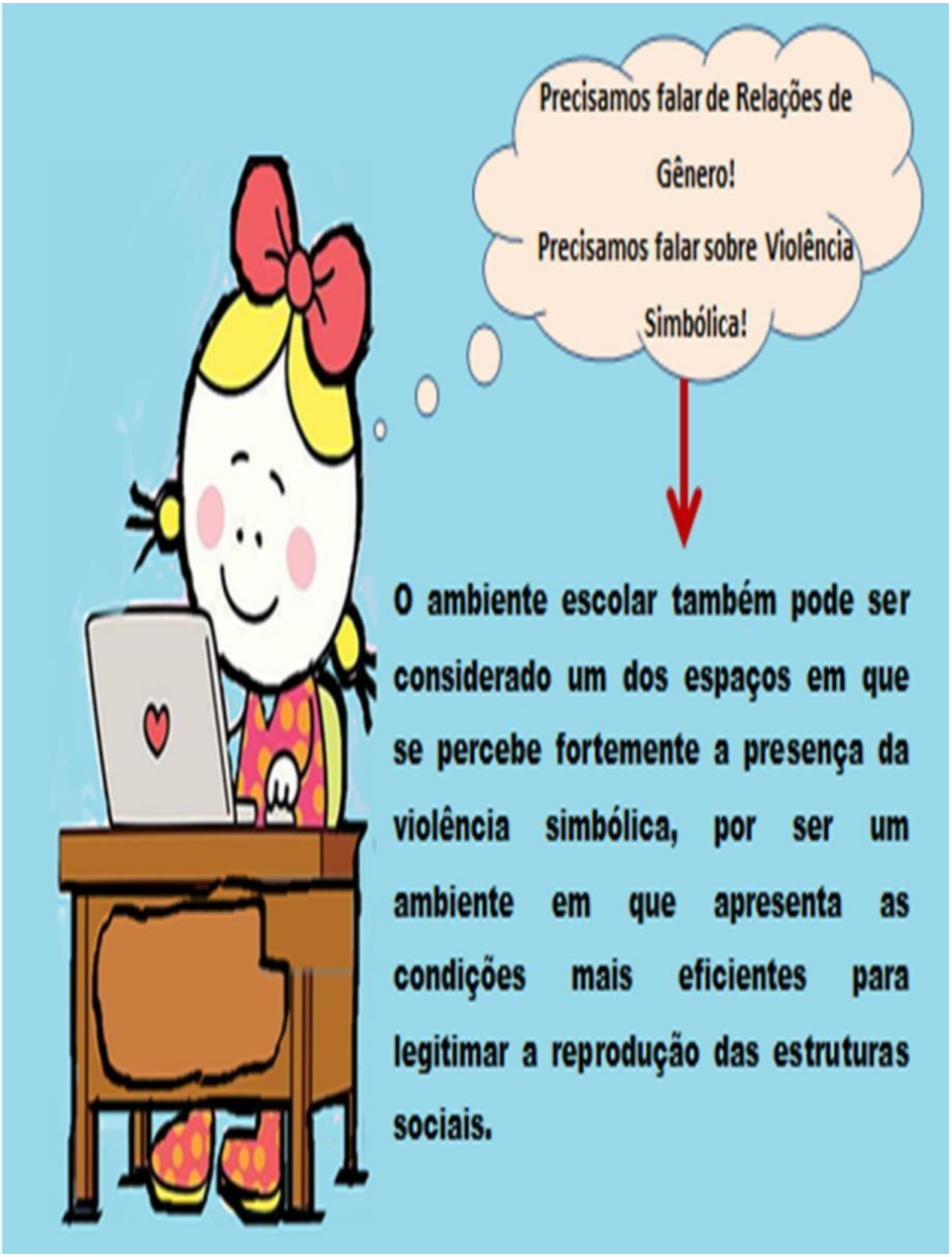
A minissérie MAID produção da Netflix!!!!

Aqui a violência simbólica se disfarça através de estruturas inconscientes de percepção e, portanto, os sujeitos vítimas não se percebem ou até mesmo reconhecem a violência, pois ela se apresenta em diferentes formas, em imposições, em regras, em determinações que são estabelecidas e aceitas com "naturalidade".

DAR AULA EM CASA NÃO DÁ TRABALHO.
DÁ MUITO MAIS TRABALHO!!!


No contexto da percepção sobre a Violência Simbólica na escola e/ou trabalho home office em tempos de pandemia. Muitas professoras apresentam sinais de cansaços que configuram violência simbólica desencadeada pelo domínio de poder hierárquico dentro da escola e a sobrecarga de trabalho.
Reunião Online
Almoço do marido
Cuidar dos Filhos
Corrigir a Atividade
Atendimento pais
Planejamento Aula
Atender ligações
Aula Síncrona
Cuidar do marido

SEGUNDO UM ESTUDO DO FMI, AS MULHERES TRABALHAM MAIS DO QUE OS HOMENS. JÁ LESTE ESTA NOTÍCIA, QUERIDA?
AINDA NÃO TIVE TEMPO...
YRONIKAMENTE
LUTE
www.lutecartunista.com.br


Precisamos falar de Relações de Gênero!
Precisamos falar sobre Violência Simbólica!
O ambiente escolar também pode ser considerado um dos espaços em que se percebe fortemente a presença da violência simbólica, por ser um ambiente em que apresenta as condições mais eficientes para legitimar a reprodução das estruturas sociais.

CLARO QUE EXISTE «IDEOLOGIA GÊNERO» É TUDO QUE FOGE DO GÊNERO DA MINHA IDEOLOGIA