

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CATARINA DALLAPICULA

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA:
Moral, hierarquia e poder na universidade pública

Mariana-MG
2023

CATARINA DALLAPICULA

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA:
Moral, hierarquia e poder na universidade pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal de Ouro
Preto, como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margareth Diniz

Coorientador: Prof. Dr. Marco Antonio Torres

Mariana-MG
2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

D144v Dallapicula, Catarina.

Violência de gênero na docência [manuscrito]: moral, hierarquia e poder na universidade pública. / Catarina Dallapicula. - 2023.
205 f.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Diniz.

Coorientador: Prof. Dr. Marco Antonio Torres.

Tese (Doutorado). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professoras universitárias. 2. Ensino superior. 3. Hierarquias. 4. Violência no ambiente de trabalho. I. Diniz, Margareth. II. Torres, Marco Antonio. III. Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 378(043.2)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Catarina Dallapicula

Violência de gênero na docência: moral, hierarquia e poder na universidade pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 05 de abril de 2023

Membros da banca

Profa. Dra. Margareth Diniz - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marco Antonio Torres - Coorientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Marta Regina Maia - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marco José de Oliveira Duarte - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof. Dr. Ana Cláudia Ferreira Godinho - Membro Externo Titular - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A Profa. Dra. Margareth Diniz, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 20/09/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Margareth Diniz, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/09/2023, às 10:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0592942** e o código CRC **5B994E1D**.

A cada uma das mulheres que, no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras, passaram por processos de violência nas relações de trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Margareth Diniz, minha orientadora, e Marco Antonio Torres, meu coorientador, pelo voto de confiança ao assumirem a orientação deste trabalho e pela sinceridade generosa nos processos de orientação. As falhas no texto são resultado exclusivo de minha incapacidade de incorporar todas as suas contribuições.

A cada uma das sujeitas da pesquisa, Tatiana Lionço, Rejane Barreto Jardim, Jussara Carneiro Costa e Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo, pela confiança depositada em meu trabalho e por todas as histórias compartilhadas com esta tese. Sem suas contribuições este texto não seria possível.

À Universidade do Estado de Minas Gerais pela licença parcial concedida de 24/04/2021 a 01/07/2021 para dedicação ao doutorado. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, à Universidade Federal de Ouro Preto e ao Programa de Pós-graduação em Educação desta universidade pelas condições de realização deste curso.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pela bolsa de Pós-Graduação concedida a esta pesquisa através do Programa de Capacitação de Recursos Humanos (PCRH) no período de 06/12/2021 a 05/03/2023.

A todas as pessoas que compõem o Grupo Caleidoscópico pela parceria ao longo deste processo doutoral.

A Marconi Moura Fernandes, meu psicólogo, e Leonardo Agostini Quintão, meu psiquiatra, pelo suporte necessário nos últimos anos.

A Adriana Sales, Benjamim Braga, Elodia Honse Lebourg, Julia Moretto Amancio, Liliane Souza e Silva, Luciana Gomes Braga, Magda Guadalupe dos Santos, Mário Gomes Ferreira, Pablo Rocon, Priscila Rezende Moreira, Rossano Wagner de Lima Botelho, Santuza Amorim da Silva, Silver Oliver, vinda de carvalho, amigas, amigos e amigues que me acompanharam até aqui e que me apoiaram nos momentos de violência. Não seria possível listar todos os nomes, mas vocês sabem.

A minha mãe e minha família, que, mesmo sem entender minhas decisões, torcem para que fique tudo bem.

RESUMO

Esta tese partiu dos testemunhos de cinco mulheres cis, incluindo a autora, sobre violências institucionais vividas no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras. Os convites foram feitos por amostra não probabilista intencional. Usamos no referencial teórico conceitos ligados a violência, relações de poder, discurso e verdade de Michel Foucault; poder maquínico de Gilles Deleuze e Félix Guattari e, a partir da leitura de Marie-France Hirigoyen, percebemos que o que estávamos estudando não era assédio moral e, usando diversos autores e legislações, passamos a utilizar tortura moral para definir as práticas de violência cometidas pelo Estado e seus agentes que se repetem ao longo do tempo e têm por objetivo mudar as crenças, os discursos e os modos de ser de suas vítimas (seu *eu*) nos processos de gestão do trabalho nas universidades públicas brasileiras. Nosso objetivo geral era compreender como se estabelecem as relações de poder e resistência que fazem com que mulheres vivenciem cerceamentos e violências no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas brasileiras. Sobre isso, chegamos à compreensão de que há um dispositivo que opera via tortura moral, a partir do qual essas relações de poder se estabelecem como mecanismos de correção. Os objetivos específicos previam analisar relações entre moral e hierarquia na produção de cerceamento e violências contra mulheres no exercício da docência no Ensino Superior em universidades públicas brasileiras (e concluímos que tanto os códigos morais compartilhados, quanto a hierarquia são usados para validar as práticas de violência institucional); verificar se há regularidades discursivas sobre gênero, sexualidades, questões étnico-raciais e de classe entre diferentes docentes ao narrarem processos de violência sofridos no exercício da docência em instituições públicas de Ensino Superior (as encontramos, mas encontramos também outras, como as ligadas ao uso das maternidades para validar violências); e identificar relações entre as violências narradas com códigos morais de gênero, sexualidades, étnico-raciais e classe em instituições públicas de Ensino Superior (o que foi possível ao analisar o uso dos códigos morais compartilhados na validação das violências institucionais que compõem práticas de tortura moral). Dessa investigação resultou a tese de que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina.

Palavras-chave: Gênero; Ensino Superior; Moral; Hierarquia; Violência; Diferença.

ABSTRACT

This thesis addressed the testimonies of five cis women, including the author's one, about institutional violence experienced while they work as professors in Brazilian public universities. Invitations were made by intentional non-probabilistic sampling. We use in the theoretical framework concepts related to violence, power relations, discourse and truth by Michel Foucault; mechanic power of Gilles Deleuze and Félix Guattari and, from reading of Marie-France Hirigoyen, we realized that what we were studying was not moral harassment and, using different authors and legislation, we started to use the concept of moral torture to define the practices of violence committed by the State and its agents, which are repeated over time and aim at changing the beliefs, discourses and ways of being of their victims (their *self*) within work management processes in Brazilian public universities. Our general objective was to understand how the relations of power and resistance are established in a way that it results on women experiencing restrictions and violence in the work of higher education teaching in Brazilian public universities. On this topic, we came to the understanding that there is a *dispositif* that operates via moral torture, from which these power relations are established as correction mechanisms. The specific objectives were to analyze the relationship between morality and hierarchy in the production of restrictions and violence against women in higher education teaching in Brazilian public universities (and we concluded that both shared moral codes and hierarchy are used to validate practices of institutional violence); to verify if there are discursive regularities on gender, sexualities, ethnic-racial and class issues amongst different professors when they narrate processes of violence suffered in the exercise of teaching in public institutions of Higher Education (we found them, but we also found others, such as those linked to the use of motherhood to validate violence); and to identify relationships between the violence narrated with moral codes of gender, sexualities, ethnic-racial identities and class in public institutions of Higher Education (which was possible when analyzing the use of shared moral codes in the validation of institutional violences that produce practices of moral torture). This investigation resulted in the thesis that the violence hierarchically imposed on us is part of a *dispositif* that operates through practices of moral torture, as institutional violence, aiming at making us adapt to what is considered appropriate for teaching in Higher Education according to an idea of university created in a modern, Eurocentric, caucasian, heterosexual, cis, elitist and male logic.

Keywords: Gender; Universities; Moral; Hierarchy; Violence; Difference.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Prints de Postagens de Facebook	74
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultado de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	48
Tabela 2: Textos encontrados em outras fontes.....	51

LISTA DE SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFOP	Comitê de Ética em Pesquisa das Universidade Federal de Ouro Preto
CGU	Controladoria Geral da União
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
EaD	Educação à Distância
GTPCEGDS	Grupo de Trabalho de Políticas de Classe para as Questões Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual
IBRAT	Instituto Brasileiro de Transmasculinidades
MPF	Ministério Público Federal
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PPGE/UFOP	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
VPN	Virtual Private Network

SUMÁRIO

PRÓLOGO: EU E A PESQUISA	11
1 PRIMEIRAS PALAVRAS.....	26
2 CAMINHOS DA PESQUISA	43
2.1 Revisão de literatura	47
2.2 Decisões metodológicas	53
2.2.1 Representatividade, subjetividades e escuta	59
2.2.2 Tecnologias e ampliação dos possíveis	65
2.2.3 Entre testemunhos e escrita	66
3 NOSSAS HISTÓRIAS E NOSSAS REFLEXÕES.....	73
3.1 Reverberações.....	106
3.2 Exílio	109
3.3 As indefensáveis	111
3.4 Endividamento e possibilidades de resistência.....	114
3.5 Liberdade acadêmica <i>versus</i> liberdade de cátedra.....	115
3.6 Maternidade	117
4 MORAL, HIERARQUIA E RELAÇÕES DE PODER: DIMENSÕES DE UM DISPOSITIVO.....	119
4.1 Códigos morais, hierarquia e relações de poder	121
4.2 Códigos morais e resistências	125
4.3 A face institucional do dispositivo	132
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A - TCLE	164
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFOP	169
ANEXO B - CARTA ABERTA DA PROFESSORA LARISSA M. BOMBARDI.....	177

ANEXO C - CARTA DA PROFESSORA JUSSARA C. COSTA	184
ANEXO D - CARTA MANIFESTO AO COLEGIADO	194
ANEXO E - “STATEMENT” ENVIADO PARA O SCHOLARS AT RISK	198

PRÓLOGO: EU E A PESQUISA



1

No primeiro semestre de 2014, estava já com a dissertação do Mestrado em Educação (em uma universidade federal) pronta. Lecionava em uma escola de ensino técnico integrado do Governo do Estado do Espírito Santo, em Vitória, e um amigo e eu decidimos tentar um concurso federal para a área de Língua Inglesa no Departamento de Educação em uma universidade federal no estado de Minas Gerais. Ele desistiu de fazer a prova. Dentre dezoito candidatas, mestres, doutoras e candidatas com pós-doutorado, fiquei em primeiro lugar.

Tomei posse no dia quatro de agosto de dois mil e quatorze. Era uma segunda-feira. Fomos 27 docentes empossados, mas apenas a professora que ficou em segundo lugar em nossa vaga e eu recebemos após a posse a notícia de que nossa vaga não era exatamente o que estava no edital e que, por um tempo, não teríamos um local para trabalhar. Curioso lembrar de dados triviais, como o dia da semana, pois, segundo Sigmund Freud (1996, p. 177) há “[...] uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória”.

Ao longo dos meses seguintes tive que dividir salas e mesas com bolsistas, usar mesas de biblioteca e até mesas de corredor de prédios para trabalhar, visto que o chefe do departamento sequer queria receber o início do meu exercício (no serviço público isso se oficializa pela entrega de um documento), quiçá me integrar ao departamento. Ele havia aceitado fazer o concurso, mas não receber as professoras que passassem nele.

O desafio que recebi ao chegar era montar um curso de línguas, que (depois de muito argumentar que cursos livres não são regulamentados pelo Ministério da Educação, logo não podem ser financiados via pagamento de salário de docentes do Ensino Superior) se converteu em disciplinas eletivas para todos os cursos de graduação da universidade e em um curso de

¹ CARLOS, Esrasmo et al. Fera Ferida. 1982. Disponível em: https://youtu.be/A_ZhY2AtEWY. Acesso em: 22 fev. 2023.

extensão para os servidores (Ana Eliza ALVIM, 2015), sem infraestrutura de trabalho. Me deram três meses para começar a me organizar. Em um mês, apresentei as propostas completas, com material didático selecionado, ementas, cronograma de implantação das disciplinas e demais requisitos atendidos para o início da oferta.

As coisas não funcionavam como esperado, visto que os processos institucionais das demais disciplinas não se aplicavam às minhas (a matrícula, por exemplo), mas fazia funcionar como possível para que as turmas não deixassem de ser ofertadas. A universidade também recebia todos os empossados com um *enxoval* composto por um gabinete individual, computador de mesa, mesa em L, uma cadeira e um armário. Nos primeiros meses, eu não havia recebido quaisquer dos itens por não ter uma sala no departamento, então trabalhava usando meu próprio *laptop* e os espaços públicos da universidade. Quando indicaram um local de trabalho para a outra colega empossada na mesma vaga e eu atuarmos, inicialmente, era uma mesa compartilhada com bolsistas da internacionalização; depois, foi uma sala de manutenção de computadores, dividida ao meio. Metade ficou para os técnicos e a outra para nós. A sala era o único gabinete de docente na universidade que não estava lotado em prédio departamental. Ficava em um dos prédios em que havia apenas salas de aula e de manutenção.

Chegou a primeira avaliação do Estágio Probatório. A banca foi composta pelo chefe do departamento e por duas docentes de outro departamento, que eram formadas em Letras. A avaliação começou com a leitura dos trabalhos realizados ao longo do semestre. Assim que o chefe leu o título de um artigo publicado por mim em anais de um seminário (“Tem uma Pomba-Gira colada em mim”), uma das professoras da banca se benzeu fazendo o sinal da cruz. Isso me chamou a atenção e tive que me segurar para não rir, pois a cena foi realmente engraçada.

Em seguida, ela disse que os membros da banca deveriam descontar pontos da minha produção, pois aquilo não era produção acadêmica. Perguntei se ela havia lido o texto e ela disse que poderia julgar pelo título. A outra professora mediu dizendo que não poderia ser descontado, pois eu tinha também um capítulo de livro e dois artigos em periódicos naquele semestre e que isso era muito mais do que se poderia esperar de uma professora em regime de vinte horas. Houve a recomendação de que deixasse os estudos de gênero e sexualidades de lado por não haver “demanda institucional”, ao que respondi que minha aprovação no concurso já incluía essa produção. O final dessa avaliação resultou em uma de minhas primeiras consultas aos

advogados do sindicato, mas, como a nota foi alta, decidi não recorrer. Ainda assim, fiquei com a orientação jurídica sobre liberdade de cátedra caso precisasse.

Ao longo do semestre seguinte, a professora que havia tido problemas com minha produção começou a tentar se colocar como nossa chefe de área, o que era estranho, visto que ela não atuava nas disciplinas e sequer estava no mesmo departamento. Simultaneamente, estudantes negros e negras, feministas, lésbicas, bissexuais e gays começaram a me abordar em busca de iniciação científica (IC) e/ou orientações para organização de novos coletivos na universidade contando com minha experiência enquanto professora assumidamente feminista e bissexual, ex-organizadora de Marcha das Vadias e participante de movimentos sociais.

Com o surgimento, nessa universidade, dos primeiros coletivos de negritudes, LGBTIs e feministas, denúncias de racismo e homofobia começaram a se tornar frequentes, inclusive contra dois dos três membros de minha banca de estágio probatório. Frequentemente, ouvia insinuações de que estaria incentivando as denúncias contra eles.

No início de 2015, chegou até mim um pedido de ajuda de um homem trans, estudante de graduação, que havia sofrido transfobia no setor de empréstimo da biblioteca. Em parceria com outra docente do departamento, ofereci um curso de formação a todos/as os/as servidores/as da biblioteca da universidade (Ana Eliza ALVIM, 2016). Nos unimos ao diretor da biblioteca para contribuir com a formulação de uma resolução para que o conselho superior da universidade regulamentasse o uso do nome social e, por mais de um ano, fiz diversas formações com servidores de diferentes setores para evitar casos de LGBTIfobia no *campus*.

Além disso, já havia escrito o material didático de duas disciplinas da graduação em Letras na modalidade de Educação à Distância (EaD), criado três disciplinas de graduação presencial que estava ministrando, ofertado quatro turmas de curso de língua inglesa para servidores, cursos de preparação para testes e estava na coordenação de projetos de extensão.

Com o estudante trans, montamos um projeto de IC em que sistematizamos um banco de dados com os documentos que regem os direitos da população travesti e transexual nas 107 Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras existentes naquele momento. Também

ministrei palestras para as graduações de Medicina, Filosofia e Direito, e participei de eventos nacionais.

A orientação do primeiro projeto de IC despertou o interesse de diversos estudantes por fazer IC comigo ou seus trabalhos de conclusão de curso, mas, como docente em regime de 20 horas, que já lecionava de 12 a 18 horas em sala (além dos projetos de extensão), não era possível assumir todas as orientações desejadas.

Por isso, ofereci aos/as interessados/as, a possibilidade de participarem de minhas reuniões de orientação e dos debates das leituras propostas. Contamos, a partir daí, com a presença de estudantes de graduação, mestrado e (algumas vezes) de docentes dos cursos de Filosofia, Direito, Pedagogia, Medicina, Letras, Nutrição, Agronomia, Educação Física, Matemática, Química, Biologia e Administração Pública. Assim, surgiu o grupo de estudos que, dentre diversos eventos, organizou em 2015 o I Encontro Regional de Pessoas Trans na universidade, e que se tornou oficialmente a entidade de extensão “Núcleo de Pesquisa em Análise do Discurso e Relações de Poder na Ciência: Gênero, Sexualidade e Controle dos Corpos” em setembro de 2017.

Na segunda avaliação de estágio probatório a banca questionou o motivo de estar atuando na graduação em Letras na modalidade EaD na universidade e considerou que toda a produção ali feita ligada à área de Letras não poderia contar na avaliação, pois estaria vinculada às 20 horas de trabalho na EaD e não às 20 horas na graduação presencial. Por isso, me descontaram pontos na produção de pesquisa e extensão, insistindo que deveria atuar apenas no que indicassem, embora estivesse com parecer jurídico que me embasava o trabalho na área de gênero e sexualidade, cuja demanda era demonstrada pela comunidade acadêmica e que foi aprovada em meu concurso.

Entre a segunda e a terceira avaliação, criei mais uma disciplina na graduação. Realizei o I Encontro Regional de Pessoas Trans na universidade com representantes da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT). Meu chefe de departamento foi denunciado por homofobia contra um estudante de mestrado (por fazer um crucifixo com os dedos em direção ao rapaz e dizer “reprima-se”). Por coincidência, ou não, o estudante me sublocava um quarto nos dias da semana em que ia a

cidade para lecionar. Nesse período, uma das professoras da banca sofreu advertência oral por racismo religioso em sala e teve que se retratar.

A terceira avaliação de estágio probatório durou quase duas horas. Os três professores pediram que descrevesse o que havia feito e, a cada ação, diziam que não era minha atribuição, ou que aquilo não era nada demais, ou que todo professor fazia... Ao final, tentaram me convencer a assinar a avaliação em branco para que preenchessem posteriormente. Diante da negativa, ouvi: “percebe que isso demonstra que você não é uma pessoa flexível?”. Após muita coação e afirmar que aquela era uma situação de assédio (Aparecido INÁCIO, 2012) e que só seguiria a conversa perante advogado, a banca encerrou a sabatina.

Saí da sala em um estado de tensão tão grande que tive uma crise de labirintite. Após recuperação, entrei em contato com advogado e, mediante recurso, a banca apresentou a avaliação com resultado positivo.

Nesse período, já havia conquistado uma mesa em um gabinete docente, dividido com outra colega do departamento. Para tanto, montei recurso jurídico embasado no princípio da isonomia e o apresentei à chefia de departamento e enviei também aos colegas, o que resultou em uma assembleia departamental em que minha situação foi calorosamente discutida, mas não se chegou a nenhuma conclusão. Essas discussões e os argumentos apresentados nelas geralmente não eram registrados em atas.

Segui trabalhando na instituição. Passei a lecionar em uma Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, a montar itens para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a atender demandas institucionais ligadas a questões de gênero e sexualidades a partir do grupo de pesquisa e extensão criado. Ao chegar o período das avaliações de estágio probatório seguintes, enviava *e-mails* para pedir o agendamento e era ignorada.

Em 28 de setembro de 2016, comecei a sofrer atos de violência mais explícita. Recebi, nessa data, um comunicado do chefe de departamento que me demandava o esvaziamento de armário, mesa e computador e entrega da chave da sala em até 48 horas ou sofreria processo administrativo disciplinar. Apesar de o advogado do sindicato apontar que a ordem era nula por ausência de motivação e finalidade, concordamos que era melhor eu cumpri-la, pois já havia

sido aprovada em outro concurso público e não queria que um processo administrativo (ainda que ilícito) comprometesse minha possibilidade de tomar posse na nova instituição. Na manhã seguinte, estava com meus orientandos esvaziando a sala enquanto a decano do departamento gritava pelos corredores que era um absurdo uma professora ser expulsa de um Departamento de Educação.

Os estudantes e servidores que foram me ajudar colocaram minhas caixas no carro de um aluno que morava em Belo Horizonte e ele entregou meus pertences em minha casa nesta cidade. Outro estudante, da área de Tecnologia da Informação, retirou meus arquivos do computador e o formatou para que o deixássemos limpo. Ao entregar a sala, fotografei o ambiente, as caixas do lado de fora e o grupo para fazer uma postagem de agradecimento pela ajuda recebida no Facebook, naquela noite.

Passei a atender os estudantes na sede do sindicato que fica no centro do *campus*, a fazer reuniões do grupo de estudos na cantina central ou nos canteiros da universidade, e a fazer orientações no Diretório Central dos Estudantes (DCE). Em um dos debates promovidos pelo grupo de estudos, meu bolsista usou no cartaz o quadro “Mulher sentada se masturbando”, de Gustav Klimt (1916), e fui acusada de distribuir pornografia pelo *campus*. A essa altura, já achava graça dessas situações. Ao final do ano, quando pedi a renovação da bolsa de IC, a chefia de departamento não aprovou o envio do pedido à fundação de fomento à pesquisa e um homem trans que produziu um capítulo de livro e dois artigos em seminários internacionais em um ano não teve sua bolsa renovada.

Desde meu ingresso naquela universidade, me aproximei do Grupo de Trabalho de Políticas de Classe para as Questões Étnico-Raciais, de Gênero e Diversidade Sexual (GTPCEGDS) do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que passei a integrar em 2015. Por causa da pesquisa que realizamos e das contribuições na produção da Cartilha do GTPCEGDS, recebi, ao longo dos últimos anos, convites para oferecer formação a servidores, docentes e discentes na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em eventos do ANDES-SN e de associações de pesquisa de cursos específicos, como da Biblioteconomia e da Biologia. Além disso, tive o orgulho de, em parceria com o professor Eduardo Henrique de Lima Guimarães,

ofertarmos a “Formação Sindical em LGBTIfobia, Luta de Classes e Revolução” do ANDES-SN, em 30 de setembro e 1 de outubro de 2017, em Belo Horizonte (MG).

Em todos esses eventos tive contato com mulheres que exerciam a docência do Ensino Superior em situações que, de alguma forma, se aproximavam da minha, pois narravam assédios², ameaças, cerceamentos institucionalizados a suas pesquisas e em situações de socialização docente. Algumas dessas mulheres que narravam situações de violência eram referência nos estudos de gênero e sexualidade, inclusive admiradas por mim, e se tornaram apoio em meus enfrentamentos, mesmo quando era eu quem repassava informações sobre legislações para se respaldarem ou sobre estratégias de uso das vias institucionais como modo de resistência.

Enquanto isso, a partir do primeiro semestre de 2017, em parceria com a professora Francine de Paulo Martins Lima, ofereci duas turmas do curso “Docência no ensino superior: aspectos pedagógicos e didáticos”. Essa oferta buscou atender uma demanda institucional de formação pedagógica para docentes da universidade que não eram licenciados ou pesquisadores do campo da Educação e precisavam de ajuda para desenvolver estratégias didático-pedagógicas.

Segui sofrendo diversos tipos de cerceamento da chefia de departamento enquanto contribuía com o trabalho da universidade, até que, ao final do estágio probatório, com três avaliações atrasadas, a banca me convocou e as apresentou. Estavam as três preenchidas da mesma forma, *ipsis litteris*, o que já indicava uma irregularidade visto que se referiam a semestres diferentes. Me reprovaram em “Ensino”, “Pontualidade e Assiduidade” e em “Produção”. Escreveram que minha produção acadêmica “Não interessa à universidade pública brasileira.”, dentre outras coisas que não me lembro. Novamente o que Sigmund Freud (1996) discute sobre a memória me intriga aqui, pois o que esqueço é tão importante quanto o que lembro e entendo que essa narrativa não é a verdade, mas uma verdade, produzida por recalçamento ou deslocamento de lembranças.

² É oportuno dizer que o advogado trabalhista Aparecido Inácio (2012, p. 25) define assédio como “[...] “incidência inoportuna” junto de alguém [...]”, e o assédio moral como “[...] uma ofensa, uma agressão que ocorre de maneira repetitiva e prolongada.”. Para o autor, assédio moral é sinônimo de humilhação. O conceito será melhor explorado adiante, mas é importante dizer que, apesar de ser corriqueiramente usado para nomear as violências estudadas nesta tese, justamente pela frequência e uso institucionalizado delas em instituições públicas, consideramos ele inapropriado, visto que assédio se configura como violência interpessoal.

Entrei com recurso administrativo pedindo a nulidade das avaliações. Ao final do prazo para que a banca (que era a primeira instância) respondesse, fui ao setor de protocolo buscar a resposta. Me disseram que meu recurso estava perdido (não havia registro de recebimento pela chefia de departamento) e se quisesse, deveria entrar com novo recurso, mas isso implicaria perda do prazo e consumação da reprovação no estágio probatório.

Minha pressão subiu tanto que tive crise de enxaqueca e fui para o ambulatório da universidade. Depois de tomar a medicação administrada ali, ainda em repouso na maca, minha pressão continuou a subir a ponto de perder a visão e precisar de encaminhamento para o pronto-socorro da cidade.

No dia seguinte, o recurso apareceu. A chefia de departamento havia recebido, mas não assinado o protocolo. A resposta foi negativa ao pedido de nulidade das avaliações sob a justificativa de terem sido feitas fora do prazo e ter seu preenchimento fora dos critérios (todos os documentos produzidos pelos advogados argumentavam contra a forma, e não o conteúdo dos atos). Os advogados do sindicato elaboraram outro recurso, que foi recusado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) por falta das avaliações anexas (pois a comissão não as havia disponibilizado).

Apresentei novo recurso, pedindo à banca que apresentasse as avaliações à CPPD (que era o órgão que as guardava na universidade). Ele foi negado. Depois, o presidente da CPPD tentou se justificar informalmente com colegas do sindicato dizendo que, se ela se posicionasse, teria de intervir em processo administrativo contra a banca e que ele considerou que era melhor deixar isso para ser decidido pelo Conselho Universitário (CUNI), ao qual apresentei o recurso seguinte, com 360 páginas.

O CUNI demorou mais de um ano para julgar o caso. Nesse tempo, fui deslocada do Departamento de Educação para o recém-criado Departamento de Estudos da Linguagem, no qual também estavam duas outras professoras de minha banca. Nas reuniões de área no departamento, uma delas insistia em tentar reafirmar o que havia escrito em minha avaliação a todo momento, até que levei recurso jurídico à chefia departamental sobre assédio moral nas reuniões.

Quando meu recurso entrou em pauta no CUNI, meu ex-chefe me cercou no corredor de sala de aula, pois queria que assinasse um papel para retirar o ponto de pauta e só se retirou por eu ter começado a dizer em voz alta que estava sob assédio. Em outra data, ele me telefonou perguntando onde eu estava e dizendo que iria de carro atrás de mim, onde estivesse, para resolver de vez a situação. A partir daí, passei a não dormir no mesmo lugar na cidade por duas semanas seguidas e a não andar só no *campus*.

Entrei em licença psiquiátrica várias vezes. Nessa montanha-russa, passei a tomar 100mg de antidepressivo e 100mg de ansiolítico diariamente e comecei a tomar medicamento para dormir. Precisei me afastar para conseguir estabilidade emocional e em relação à medicação.

Voltei ao trabalho, retomei as orientações, as aulas, o grupo de estudos e, no departamento novo, tinha uma sala bem estruturada. Ao final de 2017, recebi, com felicidade, a nomeação para a Faculdade de Educação de uma universidade estadual (ao menos um concurso em que atuaria com o que estava previsto no edital).

Por um tempo, segui lecionando nas duas universidades. Em janeiro de 2018, recebi a notícia de que meu recurso seria julgado no CUNI no início de fevereiro. Os advogados montaram uma minuta do processo e me pediram um relatório de todas as atividades desenvolvidas em meus primeiros três anos de exercício na universidade federal.

Passei a me reunir e a conversar com cada um/a dos/as conselheiros/as do CUNI, quando entregava esses dois textos e explicava toda minha trajetória na universidade e o que estava requerendo (a estabilidade). Já tinha certeza de que teria no mínimo 75% dos votos, visto que até o procurador da universidade havia dado parecer criminalizando o trabalho da banca.

Nesse contexto, minha chefe de departamento me procurou para me informar que meu ex-chefe havia me acusado de levar comigo um computador de mesa quando fui expulsa de minha sala no departamento, ou seja, fui acusada de peculato. Por sorte, tinha os estudantes e técnicos que me ajudaram a fazer a mudança como testemunhas e as fotos que havia postado no Facebook em agradecimento pela ajuda naquele dia. Pedi uma reunião com o reitor, que disse estar surpreso com tudo o que passei, apesar de, durante todo esse tempo, os membros da banca e meu ex-chefe terem dito que seguiam suas ordens. A reitoria montou uma comissão para

investigar o caso. Ao ser convocada para a diligência, percebi que todo o tempo a presidenta tentava colocar, em meu relato, a afirmação de que o assédio da chefia do departamento anterior era um caso superado. O processo ainda corre, mas não consigo ter acesso a ele, segundo o servidor responsável, por estar em sigilo.

Meu estágio probatório na universidade federal foi marcado por muitas violências, mas houve muita resistência e apoio. Desde os/as estudantes que seguiram comigo, mesmo quando sabiam que sofreríamos boicotes em meu antigo departamento, até as travestis e docentes do Ensino Superior de diversos lugares do Brasil, que me apoiaram e me ensinaram a sobreviver.

Recebi declarações de apoio de colegas, ao longo desse período de perseguição, que não se repetiam publicamente, hoje entendo que cada um/a fez o seu possível perante o medo de também ser alvo de violências. Apesar disso, segundo relatos e a própria ata, no CUNI, a única fala contra minha efetivação foi a do homem que me perseguiu, assediou e reprovou. Ele se manifestou após meu advogado. Depois das respectivas falas, ambos saíram. Houve por volta de uma hora de discussão, em que todas as falas foram a meu favor. Ao final, com exceção da vice-reitora, que se absteve, todos os votos foram a favor da minha estabilidade, ou seja, da minha aprovação no estágio probatório.

Permaneci mais alguns meses nas duas universidades. Então a Diretoria de Relações Internacionais chamou uma reunião com minha chefia de departamento e outras pessoas, na qual apresentou uma resolução que indicava uma de minhas assediadoras como minha nova chefe e que minhas atribuições não seriam mais deliberadas nas assembleias departamentais, como de demais docentes da universidade, mas seriam determinadas por essa diretoria (inclusive tamanho de turmas). Eu sabia que não conseguiria continuar naquela universidade federal e fazer carreira no Ensino Superior no lugar que me adoeceu e que continuava a me violentar, mas havia uma pressão de família, amigos e minha que fazia parecer que abandonar aquela instituição era encerrar minha carreira. Me assombrava o medo de as pessoas saberem que fui reprovada no estágio probatório em uma instituição federal de Ensino Superior e isso fechar portas de futuros concursos e/ou oportunidades de trabalho e parcerias. O discurso dominante é de que isso não acontece a ninguém, a não ser que essa pessoa faça algo muito grave, logo, temia o que isso significaria para minha vida acadêmica e profissional.

Também pesava, neste julgamento, lembrar que eu era a segunda geração escolarizada de minha família. Do orgulho dos meus pais quando tomei posse como docente de uma instituição federal e da pressão que recebia ao ouvir que ninguém abre mão desse tipo de oportunidade na vida, especialmente sendo oriunda de uma família em que fui a única pessoa a ocupar esse lugar até o momento. Trocar uma instituição federal por uma estadual também era visto como um retrocesso na carreira (na verdade, trocar uma instituição federal por qualquer outra o era).

Simultaneamente, as crises de pânico que eu ainda tinha me faziam duvidar de minha própria capacidade para continuar lecionando. Eu já não escrevia com tanta facilidade quanto antes, manter a produtividade também era um desafio. Não sei se a depressão, os medicamentos ou os dois, mas algo parecia dificultar muito minha capacidade de concentração nas leituras e na escrita. Eu voltaria a produzir como antes? E se não voltasse? E se isso levasse a uma segunda reprovação em estágio probatório, desta vez justificada por uma incapacidade adquirida?

Depois de muita terapia, decidi pelo pedido de exoneração também muito motivada pela lembrança de quando minha mãe abandonou um emprego federal nos Correios. Ela sempre dizia que o trabalho não define quem nós somos. As violências vividas me fizeram esquecer isso. Pedi exoneração da universidade federal na semana em que completava quatro anos de instituição (a data coincidiu com o fato de que esperei o fechamento do semestre e avisei com antecedência minha chefe para que o departamento se preparasse para minha saída).

Aos poucos, fui melhorando e retomando minha conexão com a docência, com estudantes, com a pesquisa e a extensão na universidade estadual. Os antidepressivos e ansiolíticos foram sendo reduzidos e voltei a ler e escrever. A última crise de pânico em que precisei de medicação foi um mês depois de minha saída da universidade federal. No período em que estava decidindo se pediria exoneração ou não, vi na rede social de duas colegas de trabalho desta universidade uma imagem que dizia que não é possível se curar no lugar que te adocece (ou algo nesse sentido, não lembro as palavras exatas). Isso parece se confirmar para mim.

Conheço colegas que adoeceram ao longo de anos de trabalho na universidade em que atuo no momento de escrita desta tese. Muitas passaram também por processos de difamação, isolamento e perseguição institucional, mas, neste mesmo ambiente que as adoceceu (e que expulsou algumas, segundo relatos), eu consegui me cuidar. No início da atuação nesta

universidade eu tinha medo de novos processos de perseguição e denúncias, o que impactou, inclusive, a qualidade de minhas aulas. Aos poucos, fui me desapegando destes medos e reassumindo as relações com turmas, discentes e colegas. Talvez, da mesma forma que consegui me cuidar em uma universidade em que colegas adoeceram, outras tenham tido uma boa experiência de trabalho na universidade que me adoeceu.

Essa reflexão é importante para compreensão de que a experiência vivida é subjetiva, ainda que as práticas institucionais sejam massificadas, fluxos molares (Félix GUATTARI, 1985) que operam na manutenção do *status quo*. As violências que produzem não miram todas e todos igualmente, mas seus discursos se reverberam em diferentes enunciados na comunidade acadêmica de forma que, nas palavras de Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p.104), “o laço social está doente antes que o sujeito (o que não impede de acolher seu desamparo social)”.

Nesse processo de reinserção na vida acadêmica ganhei coragem de voltar ao projeto de fazer o Doutorado em Educação e a reflexão sobre o que vivi me levou a pensar em um projeto sobre o tema. Após ter esse projeto rejeitado em um programa de pós-graduação e saber da motivação política dessa rejeição, decidi escrever outra proposta de pesquisa para participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP).

Aprovada na etapa de avaliação dos projetos, minha entrevista foi realizada por Margareth Diniz e Marco Antonio Torres (com os quais não tinha tido qualquer contato até então). Admiti, no meio da entrevista, que aquele não era realmente o projeto de uma pesquisa que desejava realizar, mas da que eu acreditava que seria aprovada e que sabia ter condições de fazer. Margareth e Marco mudaram, naquele momento, o caminho da entrevista para saber sobre o que eu queria pesquisar, com qual aporte teórico pensava essa possibilidade de pesquisa e se estaria aberta a dialogar com textos da Psicanálise. Respondi a todas as questões, inclusive afirmando que não tinha a intenção de me aproximar de discursos psicanalíticos, ainda que não tivesse oposição a estudá-los.

Saí daquela entrevista perguntando se, depois da publicação dos resultados, poderia entrar em contato com eles para colaborar com o grupo de pesquisa, visto que ainda tinha poucas parcerias em Minas Gerais e que o grupo deles tinha pesquisas com as quais as minhas dialogavam.

Estava certa de que não havia sido aprovada, visto que acabara de declarar que não desejava realmente realizar o projeto que apresentei e que não pensava em assumir o aporte teórico indicado, mas me enganei. Margareth assumiu a orientação desta pesquisa e Marco a coorientação.

Em 2019, no primeiro ano de doutorado, ainda estava desenhando um projeto inicial para a pesquisa. No final deste ano, meu *notebook* foi roubado, com minha mochila e meu HD externo, dentro da sala de estudos dos professores da universidade em que trabalho e perdi o que havia escrito. No segundo ano, em 2020, marcado pela pandemia de COVID-19, enlutei a pesquisa que havia pensado (em que viajaria para encontrar as mulheres pessoalmente e conhecer as universidades em que atuam) antes de pensar em uma nova proposta de produção de dados que fosse viável e segura para elas, ainda que de forma virtual. Em 2021, pedi uma licença parcial para me dedicar à pesquisa, que teve de ser cancelada três meses depois devido à perda salarial que dela decorreu. Ainda assim, nesse período, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP) e realizei as quatro entrevistas previstas.

Após o exame de qualificação, realizado em 27 de outubro de 2021, a escrita desta tese passou também a ser marcada por três lutos que tive que processar. O primeiro foi pela morte de meu pai, Valério Antônio Dallapicula, ocorrida em 06 de novembro de 2021. O segundo pela morte de minha avó materna, Catarina Gama Falcão Masioli, em 10 de fevereiro de 2022.

O terceiro foi o luto de verdades que guiavam essa pesquisa e meu trabalho, crenças sobre a universidade pública ser um espaço plenamente democrático e acolhedor da diferença, dentre outras. Ao longo das leituras, da reflexão com as sujeitas e da escrita, algumas dessas verdades foram se desfazendo. Uma delas é a de que eu não merecia passar pelas violências vividas já que cumpria minhas horas de ensino, fazia pesquisa e extensão e publicava (armadilha discursiva em que esse prefácio pode ser lido e na qual caí ao escrevê-lo). Esse enunciado está tão delimitado por um código moral que toma a meritocracia produtivista como marcadora dos regimes de verdade sobre o trabalho acadêmico, quanto as práticas que me violentaram.

Afirmações de que só sofreria reprovação em estágio probatório quem merecesse; de que se fazemos ensino, pesquisa e extensão não precisamos no preocupar com os processos avaliativos

institucionais; de que nas universidades públicas não há censura a produções científicas qualificadas; dentre outras, são pontos de equivalência discursiva (Michel FOUCAULT, 2015a) que respaldam dizer que alguém merece a violência institucional como forma de correção; que a manutenção da produção é uma responsabilidade individual e independe das condições de trabalho; que produções que não sejam consideradas “ciência qualificada” (por quem?) podem ser censuradas.

Perceber a relação dessas verdades com seus pares enunciativos gerou o terceiro luto de que falei acima e com o qual essa escrita foi sendo revista, em uma posição de análise implicada com os dados estudados, num movimento de raspagem de certezas e desejos movidos por elas. A observação de como os enunciados utilizados reproduzem discursos meritocráticos produtivistas também colocou em questão o que motiva perguntas sobre o contexto vivido por mim e pelas sujeitas quando sofreram as violências aqui descritas.

É ainda comum, até entre quem pesquisa violência, perguntar qual foi o contexto político histórico (quem estava na presidência da república), o que estávamos fazendo enquanto docentes, em qual universidade, dentre outras perguntas, como se essas respostas dessem pistas de justificativas para a tortura moral³ sofrida. Na elaboração desta tese, passei a questionar essa iniciativa de buscar informações sobre nossas vidas acadêmicas e pessoais. Essa ação está em busca, quero crer, de narrativas que nos abonem e provem que não merecemos as violências sofridas. O equívoco é justamente pensar que algo em nossas histórias possa produzir essa “declaração de fé democrática” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p.119). Não pode. Assim como nada nelas poderia produzir uma justificativa para a violência. Essa negação do estabelecido é um desafio enfrentado nesta escrita e um convite a quem faz esta leitura.

³ Apesar de citado em diversos textos (dentre eles, MORAES; PINTO; CÂMARA, 2018; AZEVEDO, 2011, BRASIL NUNCA MAIS DIGIT@L, 2016; REYES, 2007; INDURSKY; SZUCHMAN, 2014) e mesmo em legislação nacional e acordos internacionais (BRASIL, 1991, 1997 e 2016), o conceito de tortura moral não é definido em nenhuma obra encontrada. A partir das leituras feitas, optei por utilizar este conceito para definir as práticas de violência cometidas pelo Estado e seus agentes que se repetem ao longo do tempo e têm por objetivo mudar as crenças, os discursos e os modos de ser de suas vítimas (seu eu) nos processos de gestão do trabalho nas universidades públicas brasileiras. O adjetivo *moral* que compõe o conceito se dá pelo uso que esse dispositivo faz de códigos morais implícitos e explícitos compartilhados por grupos que compõem as comunidades universitárias e que validam as práticas de violência como instrumentos de correção. Há a possibilidade de esse conceito ser intercalado com o de violência psicológica em alguns contextos em que a moral seja mediadora das práticas descritas, mas não faço isso neste texto para não confundir quem o lê ou induzir a pensar que qualquer violência psicológica seja exclusivamente uma prática de tortura moral.

Enumerar tudo que fiz enquanto docente parece ser uma forma de dizer que eu não merecia a perseguição sofrida por ter produção. Isso não é verdade. Pelo menos não é uma verdade aceitável como tal em uma prática discursiva que não se pautou pelo produtivismo meritocrático individualista da lógica neoliberal. Se assumo nesta tese a tentativa de me afastar desse discurso, desconstruindo seus enunciados que estavam naturalizados e que tomava como verdades, preciso modificar essa afirmação para dizer que não merecia as violências vividas porque ninguém as merece, porque mérito não é uma unidade de medida para a violência, qualquer que seja ela. Também não é uma unidade de medida para o trabalho, especialmente a docência e as atividades que ela envolve, dificilmente mensuráveis mesmo em relação ao tempo.

Esta tese é resultado de minha vivência com a violência institucional, do contato com a violência sofrida por outras mulheres e da percepção de que é preciso falar sobre isso. A vergonha que tive de que as pessoas soubessem do que me aconteceu foi revista pela certeza de que é preciso que saibamos que esse tipo de violência acontece e que tentemos entender o porquê.

Ao buscar outras mulheres com quem tive contato neste processo para perguntar se gostariam de colaborar com esta pesquisa, a resposta positiva sempre veio acompanhada da afirmação de que é preciso que contemos nossas histórias, porque elas têm sido contadas por nós há muito tempo. Concordo com elas e apresento este texto a despeito da vergonha ou do medo do julgamento. O ato de contar nossas histórias, apresentar e registrar nossos testemunhos, também está implicado com a negação dos discursos meritocráticos hegemônicos. É um exercício de desconstrução discursiva e de entrega ao inacabamento da tentativa de apresentar a quem lê este texto nossas histórias e vivências no limite do necessário para compreender as violências descritas, mas fugindo da descrição-justificativa que nega o merecimento da violência nestes casos e, simultaneamente, afirma a possibilidade de sua existência em outros.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao abordarmos os incômodos disparadores desta pesquisa, sobre a violência sofrida por mulheres ao atuarem na docência do Ensino Superior em universidades públicas brasileiras, seria uma saída reducionista recorrer apenas à afirmação da misoginia, da heterocissexualidade compulsória e da branquitude hegemônica como (re)produtoras de violências, ainda que elas existam e sejam parte do problema. Parecia haver um dispositivo (Michel FOUCAULT, 2015b) que opera por práticas discursivas de exclusão naturalizada (que gera as violências citadas e delas se fortalece), inclusive em contextos em que os discursos que o respaldam são estudados e questionados. Dessa investigação resultou a tese de que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina⁴.

Quando Tim Hunt, ganhador do Prêmio Nobel de Fisiologia em 2001, foi perguntado sobre a presença de mulheres na ciência, sua resposta foi “*“Let me tell you about my trouble with girls. Three things happen when they are in the lab. You fall in love with them, they fall in love with you, and when you criticize them, they cry” [...]*”⁵ (Robin MCKIE, 2015, n.p.)⁶. Houve grande repercussão contra tal afirmação e cientistas de todo o mundo se manifestaram, inclusive com a divulgação, em redes sociais, de fotos de mulheres atuando em laboratórios seguidas de legendas sarcásticas sobre o quanto estariam *sexy* em roupas de proteção, como se apaixonaram por seus equipamentos ou o quanto chorariam todos os dias no trabalho, dentre outras.

⁴ Acrescentamos que também é capacitista, ainda que o capacitismo não tenha aparecido nesta pesquisa.

⁵ “Deixe-me te contar sobre meu problema com as garotas. Três coisas acontecem quando elas estão no laboratório. Você se apaixona por elas, elas se apaixonam por você, e quando você as critica, elas choram” (versão em português produzida pela autora).

⁶ Por ter experiência como pesquisadora do campo da tradutologia e já ter atuado como tradutora e intérprete, compreendendo que a tradução é um ato impossível e que o que fazemos é criar versões do original em outra língua, ou seja, um novo original, entendo que fazer a citação direta de um texto demanda transcrever-lo na língua em que foi elaborado pela/o/e autor/a/e. Apresentar no corpo da tese uma versão em português dos textos produzidos por suas autorias em outras línguas faz tanto sentido quanto parafraseá-los e referenciar como se fossem o original. Por isso, ao longo do texto, quando citando produções em outras línguas, o original está no corpo do texto e a versão em português produzida por mim nas notas de rodapé para dar a quem não lê o original uma compreensão do que diz, ainda que continue não o lendo. Para melhor compreensão dessa discussão, indico o livro “Quase a mesma coisa” de Umberto Eco.

Também houve quem defendesse Hunt: sua companheira, que também é pesquisadora, além de colegas de trabalho, ex-estudantes e jornais como o *The Guardian*. Afirmações que passavam pelo argumento de que ele não poderia ser machista se estava casado com uma feminista e pelo apelo à situação em que essas palavras foram ditas (para que fossem entendidas apenas como uma brincadeira) foram frequentes. Fato é que, antes de a transcrição de suas palavras encher manchetes, postagens de Twitter e respostas indignadas, sim, as pessoas riram quando ele as disse e que, além de rir, o aplaudiram.

Em se tratando de Prêmio Nobel, Attico Chassot (2011) fez um levantamento da representatividade feminina entre os cientistas laureados desde seu início, em 1901, em que apontou o percentual de apenas 3%. O autor acrescentou, a seu argumento sobre a ciência ser masculina, que, apesar de os avanços que já se percebem como consequência das “[...] ideias feministas [...] presentes em todos os aspectos da cultura contemporânea, não se podem negar marcas ainda muito atuais de discriminações” (Attico CHASSOT, 2011, p. 49). A suposta piada de Hunt seria uma delas, não por seu efeito, mas pelo contexto anterior, de naturalização que permitiu que a fizesse.

Rir da presença de mulheres, de pessoas negras e não-brancas, de pessoas LGBTIs e demais grupos que compõem a outreidade na universidade é uma ação possível porque “a construção do imaginário envolto à racionalidade, neutralidade e autoridade acadêmicas é constituído pela noção de sujeito modelar na modernidade (homem, branco, burguês e heterossexual)” e no contexto acadêmico esse sujeito universalizado é “falaciosamente lançado a falar no lugar apolítico e aético positivista sobre os mundos, os quais, sob a sua caneta, se tornam apenas um único e asséptico mundo, com um único padrão de humanidade” (Nanah Sanches VIEIRA, Tênia Mara Campos de ALMEIDA, 2022, p. 246). Por isso é possível afirmar haver uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina no Ensino Superior brasileiro.

Em nossa abordagem teórica, ao pensarmos com Michel Foucault (2015a, p. 206) que o discurso é “[...] uma prática que tem suas formas próprias de encadeamento e de sucessão”, e que emerge em um regime de verdade (Michel FOUCAULT, 2012), nos interessa pensar como esses discursos são produzidos e produzem dentro desse regime, constituindo um dispositivo (Michel FOUCAULT, 2015b) que, validado pela hegemonia da ciência moderna branca

heterociscentrada e masculina, se pressupõe neutro, logo, universal e universalizante. Investigamos as violências sofridas por mulheres cis, docentes do Ensino Superior, pensando essas violências e esses cerceamentos como agenciamentos maquínicos (Félix GUATTARI, 1988) de um dispositivo que visa produzir modos de subjetivação (produzir modos de produzir o desejo de produzir o desejo), o que pensamos com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a) e Félix Guattari (1985). O conceito de violência, pensado com Michel Foucault (1995), a define como uma relação que submete, fecha e reduz as possibilidades de resistência sobre o corpo ou objeto de sua ação, a criação de linhas de fuga (Gilles DELEUZE, Félix GUATTARI, 2011b) é uma estratégia de movimentação do desejo para manutenção da liberdade perante a imobilização da violência. Também observamos a utilização de linhas de fuga perante as violências.

Em relação à forma da escrita, compreendemos com Sílvio Gallo (2010) que todo ato educativo se dá pelo encontro de singularidades, logo não há produção individual de conhecimento, ainda que haja singularidades. Por isso, neste texto, ao abordarmos reflexões, problematizações, relatos e descrições feitos em interlocução com colegas de trabalho, estudantes, autoras/es, nossa orientadora e nosso coorientador, usaremos a primeira pessoa do plural. A primeira pessoa do singular será usada ao descrever experiências e (auto)reflexões a partir dos testemunhos por compreendermos que elas estão no campo da singularidade do vivido.

Além disso, utilizamos figuras de retórica (José Luiz FIORIN, 2014) enquanto estratégias estilísticas para reforçar o que queremos dizer. Algumas das figuras utilizadas são a epanáfora (repetição de um termo no início de diferentes períodos sucessivos), o paralelismo (repetição de estruturas sintáticas de forma sequencial), a anáfora (repetição de termo no início de duas ou mais frases) e a anadiplose (repetição de um termo da frase anterior na seguinte). Seu uso tem a intenção de produzir um ritmo marcado pela repetição que reforça o que é dito, assim como Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) fez em sua tese e no livro a que nos referimos, uma tentativa de reproduzir esteticamente na escrita a experiência da repetição do vivido.

Ainda sobre a escrita, pensamos, com Nilda Alves (2008, p. 43) que para dizer o que não está dito, pesquisar novos fatos e acontecimentos, validar a fala de novas sujeitas de pesquisa, “nos é indispensável uma nova maneira de escrever para chegar a todos a que precisamos falar”, num movimento de literaturização da ciência (*idem*). Esse movimento de escrita, comum em

pesquisas no campo da educação já há mais de uma década, permite tanto a marcação política, ética e estética do lugar de onde a autora escreve esta tese, quanto uma escrita menos dura e mais marcada pelas conversas (com as sujeitas, com a orientadora, com o coorientador e outros/as), sem perder o rigor teórico, mas rompendo com o que é entendido como fonte confiável e como ciência válida a partir de marcadores modernos coloniais herdados de outros campos de saber.

Ao longo do texto também optamos por colocar nome completo das referências por uma posição ética, política e estética de visibilização das autorias a partir de reflexões trazidas pela orientadora desta pesquisa. Quem nos lê também encontrará em alguns pontos *QR Codes* que podem ser lidos com a câmera de *smartphones* para acessar músicas que me tocaram ao longo dessa escrita. Podem não acrescentar teoricamente ao texto, mas creio que poderão contribuir dando um tom estético para a leitura. De qualquer forma, ouvi-las não é essencial para ler e compreender o que está escrito.

Se, para Margareth Diniz e Eloisa Helena Santos (2016, p. 236), “[...] em toda pesquisa há um acerto de contas do(a) pesquisador(a) com o seu passado, desde a escolha do objeto a ser pesquisado até o seu produto final”, neste texto, o acerto de contas parece se materializar no desafio de entender o que motiva as violências sofridas por mulheres na docência do Ensino Superior, sendo eu uma dessas mulheres. Ao optar por realizar uma pesquisa doutoral que aborde tema diretamente ligado a nossas próprias vivências, estamos estudando, via discursos (Michel FOUCAULT, 2015), nossos próprios processos de subjetivação (pelas práticas de assujeitamento e pelas práticas de si para produção de modos de produção de desejo de produção de desejo).

A partir de conversas, relatos pessoais, notícias e pedidos de ajuda de mulheres docentes em outras universidades, percebemos que mais mulheres cis têm sofrido assédios, ameaças e violências diversas que resultam em adoecimento e/ou afastamento temporário ou permanente do local de trabalho (suspeitamos que violências similares ocorrem com mulheres trans e travestis, ainda que com outros atravessamentos que não apareceram nesta tese). Nos inquietava entender o motivo de essas violências se reproduzirem contra mulheres cis na docência do Ensino Superior em universidades públicas. Talvez o grande desafio da pesquisa tenha sido conseguir abordá-las e suas vivências sem tomar minhas próprias como referência ou matriz de

análise, ainda que dialogando com elas. Nesse aspecto, concordamos com Margareth Diniz e Eloisa Helena Santos (2016) que compreender nossa posição e como opera o que lembramos e o que esquecemos em relação ao que sentimos pode contribuir para manutenção do rigor necessário à pesquisa, sem recorrer (equivocadamente) a uma tentativa de impessoalidade ou de objetividade irreal.

Judith Butler (2017a, p. 205), em diálogo com Sigmund Freud e Michel Foucault, afirma que o sujeito é formado e regulado pelo poder social através do discurso, que, pela sujeição, “[...] provoca uma melancolia que reproduz o poder como a voz psíquica do juízo direcionado (voltado) para si mesmo [...]”. Se considerarmos esse movimento contínuo, cada experiência vivida socialmente implica processos de sujeição e agenciamentos que geram reterritorializações e desterritorializações via fluxos molares e moleculares (Félix GUATTARI, 1988 e 1985) e processos de produção desejante. Segundo Félix Guattari (1985):

A divisão social do trabalho, a designação dos indivíduos a seus postos de produção não dependem (sic) unicamente dos meios de coerção ou do sistema de remuneração monetária; mas também, e talvez de modo mais fundamental, das técnicas de modelização dos agenciamentos inconscientes operados pelos equipamentos sociais, pelos meios de comunicação, pelos métodos psicológicos de adaptação de todos os tipos. (p.171)

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), o Estado funciona como um organizador centralizante de fluxos molares (instituídos, hegemônicos e homogeneizantes, sobrecodificados nos corpos, nos inconscientes maquínicos). Os fluxos molares se compõem em macropolíticas, enquanto os fluxos moleculares operam nas micropolíticas produzindo linhas de fuga, movimentos instituintes, de atualização.

Isso não significa que o inconsciente maquínico seja necessariamente mais padronizado, mais “impessoal” ou arquetípico que o inconsciente tradicional [..., mas que] faz proliferar todo um conjunto de máquinas desejantes. Agora não se trata mais de “objetos parciais” tipificados – o seio, as fezes, o pênis, etc. – , mas de uma multidão de objetos singulares, heterogêneos uns em relação aos outros, articulando-se em constelações funcionais nunca redutíveis a complexos universais. (Félix GUATTARI, 1985, p.167-168)

Nesta tese, observamos como práticas de violência institucional, que compõem tortura moral, são usadas para atualização de fluxos desejantes singulares, de forma que se aproximem do instituído, utilizando códigos morais compartilhados, como “técnicas de modelização dos agenciamentos inconscientes” (Félix GUATTARI, 1985, p. 171).

Este registro pode contribuir para a superação da incompreensão e falta de elaboração da dimensão moral da violência, descritas por Luís Roberto Cardoso de Oliveira (2008), ao pensar a relação entre violência e agressão moral. Para o autor, não há violência sem agressão moral e atos de desrespeito à cidadania são caracterizados pelo *insulto moral*, que “(1) Trata-se de uma agressão objetiva a direitos que não pode ser adequadamente traduzida em evidências materiais; e (2) sempre implica uma desvalorização ou negação da identidade do outro” (Luís Roberto Cardoso de OLIVEIRA, 2008, p. 136). Talvez por sua intraduzibilidade em evidências materiais e por seu diálogo com códigos morais compartilhados, a violência sofrida por docentes do Ensino Superior não seja debatida ou considerada violência, mesmo entre os pares, afinal, “O “eu” não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos [...] essa matriz também é a condição para o surgimento do “eu”, ainda que o “eu” não seja induzido por essas normas em termos causais” (Judith BUTLER, 2017b, p. 18).

Marie-France Hirigoyen (2017, p. 18), uma das primeiras pesquisadoras a se dedicar ao estudo do assédio moral (tendo sido cunhada por ela essa expressão), afirma que “Quanto mais se sobe na hierarquia e na escala sociocultural, mais as agressões são sofisticadas, perversas e difíceis de caracterizar”, o que faz com que mesmo pares da classe trabalhadora tendam a afirmar que não há violência assédio contra docentes do Ensino Superior ou que não acreditam nos testemunhos quanto os ouvem. Registrar os testemunhos desta pesquisa é também um meio de pensar a caracterização dessas violências, suas especificidades e o que cria as condições para que aconteçam de forma institucionalizada.

Porém, há um cuidado a se tomar: a partir da reflexão de que esses testemunhos podem ser lidos como uma defesa do mérito de cada uma de nós (que justificaria ou não as violências vividas) foi preciso questionar o que fizemos de nossos testemunhos nesta pesquisa. Marta Regina Maia e Dayane do Carmo Barretos (2018, p. 217) afirmam que a presença do outro pelo testemunho pode “tanto promover uma aproximação com o espectador, como estabelecer uma distância segura, em que se ouve a fala do sujeito, mas sua realidade não afeta, não mobiliza realmente”. Pensando com as autoras, concordamos que não basta a presença de nossos testemunhos nesta tese, “é necessário que essa presença seja tensionada de modo a promover encontros reais e não apenas superficiais e efêmeros” (p. 218). Um movimento nesta tentativa é pensar como nossos testemunhos são apresentados e o que dizemos deles e a partir deles, na tentativa de fugir das

justificativas naturalizadas sobre o que pode ou não ser feito a uma docente de acordo com o mérito de seu trabalho.

Outro cuidado (simultâneo) é o de não cair em um discurso corporativista de que não há funções e responsabilidades inerentes ao exercício da docência do ensino superior e que as instituições não possam usar de estratégias para geri-las, ou na simplificação de que a burocratização dos processos vá sempre levar a um resultado kafkiano, em que seja impossível conhecer o início e o fim dos processos institucionais punitivistas. Importa perguntar como se define o controle dessas funções e responsabilidades burocráticas e os usos feitos desse controle e de suas diferentes punições.

Ao registrar as violências em nossos testemunhos, quem somos parece ser a justificativa, tanto quanto nos testemunhos de mulheres vítimas de violência doméstica. Sempre há quem pergunte qual foi o contexto ou o que essas mulheres fizeram para merecer a agressão. Não pretendemos responder esse tipo de pergunta nesta tese por partir do pressuposto de que são perguntas descabidas, visto que nada justifica a violência e é por isso que é preciso fazer a distinção entre o assédio interpessoal e a tortura moral e manter o foco de nossa análise nas finalidades de seus usos.

Entender esta demanda de registro e análise, principalmente em um momento de recrudescimento dos cerceamentos à universidade pública e seus atores, é também enfrentar o desafio de buscar a manutenção do rigor deste trabalho sobre as violências internas em meio a tantos acontecimentos e violências externas (que frequentemente se misturam, não sendo possível identificar dentro e fora). Em alguns casos, processos internos às instituições públicas de Ensino Superior são disparados por agentes externos via denúncias e acusações.

No contexto pós-golpe de 2016⁷, de expansão do uso da desinformação como estratégia política e de desqualificação da produção científica, parece justificada a acusação de que denunciar

⁷ A emergência da extrema-direita, a privatização de patrimônio público, desobrigação Estatal com os gastos sociais e aumento do fosso social entre possuidores e despossuídos vieram acompanhadas de ataques às liberdades de imprensa e liberdade de cátedra em discursos que compõem uma ruptura com o que se dizia ser a democracia brasileira (cujo estado de direito ainda não havia alcançado toda sua população) a partir da deposição de Dilma Rousseff. Se aprofunda no tema o livro “Por que gritamos golpe?”, organizado por Ivana Jenkins, Kim Doria e Murilo Cleto (2016). Também traz análises relevantes o trabalho de Tatiana Lionço (2018) produzido

violências nas universidades públicas é um ataque à existência das instituições ou um meio de fortalecer os ataques existentes, mas o que essa acusação faz é silenciar discussões necessárias ao enfrentamento de desafios para a consolidação de um ambiente democrático e seguro para o exercício da docência. O medo ou a adesão a essa crítica talvez sejam o motivo de encontrarmos pouca produção acadêmica sobre o assunto e de vermos, nas instituições que se organizam em prol da defesa da universidade, um forte discurso em prol da liberdade acadêmica (usada como sinônimo de autonomia universitária) e pouca atenção destinada à liberdade de cátedra.

A liberdade acadêmica defende a instituição e seu funcionamento para atender às atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão. Sua existência é respaldada pelo texto constitucional, em seu artigo 207 que garante a autonomia universitária (BRASIL, 1988). Segundo Horácio Wanderlei Rodrigues e Amanda Muniz Oliveira (2019, p.161),

A liberdade acadêmica tem em uma de suas faces a liberdade do cientista, do pesquisador, do professor. Na outra face, a liberdade de crítica por parte da comunidade científica e acadêmica, aí incluídos necessariamente os alunos. Ela somente tem sentido havendo a possibilidade do Debate Crítico Apreciativo (DCA).

Na defesa das instituições universitárias, a liberdade acadêmica é reclamada por organizações internacionais como o *Scholars at Risk* (EUA), a *Aula Abierta* (Venezuela), o *Global Public Policy Institute* (Alemanha), o *Observatorio de Libertad Académica* (Cuba e Colômbia) e o Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo – LAUT (Brasil). Consideram que a liberdade de cátedra estaria inserida na liberdade acadêmica, mas sua defesa específica implicaria a adesão a um discurso individualista, o que é uma preocupação válida, considerando o trabalho de Maria Luiza Heilborn (1993), por exemplo, que indica a prevalência de uma lógica individualista nas ciências sociais.

Sobre a liberdade de cátedra no contexto brasileiro, Wanderlei Rodrigues e Amanda Muniz Oliveira (2019, p.165-166), explicam:

Na Constituição de 1988 a liberdade de cátedra não possui previsão expressa. Pode, dependendo da interpretação adotada, ser vista como decorrente de outras liberdades literalmente previstas no texto constitucional. Uma possibilidade seria vê-la como espécie do gênero *liberdade de expressão*, previsto no artigo 5º, inciso IX da

sobre o período que vivenciou difamação e ataques ao seu trabalho e a sua pessoa por parte de deputados. Outra leitura crítica é o texto de Rejane Jardim (2020) que analisa as condições para a emergência de discursos antidemocráticos nas universidades, também dialogando com sua história.

Constituição Federal, que declara ser livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença. [...]

É possível visualizar a liberdade de cátedra também dentro do artigo 206, que dispõe acerca dos princípios orientadores do ensino e da liberdade de produção, transmissão e recepção do conhecimento, especificamente no inciso II, no qual está contida a *liberdade de ensinar*, ao lado da liberdade de aprender e de pesquisar e divulgar o conhecimento. Esse dispositivo é complementado com o conteúdo do inciso III que contém o pluralismo de ideias e o pluralismo de concepções pedagógicas.

Segundo os autores, a liberdade de cátedra pode ser entendida como a liberdade acadêmica de ensinar, que tem seus limites relacionados também à liberdade acadêmica de aprender. Assim, podemos compreender que docentes têm o direito de ser quem são e de escolher suas posições teóricas e estratégias didáticas, por exemplo, desde que não neguem a estudantes o acesso a posições divergentes e outros modos de aprender. Para quem atua no campo da educação essa relação (do direito de ensinar e do direito de aprender) parece inerente ao trabalho docente e por isso pode contribuir para a compreensão de que a liberdade de cátedra não precisa ser defendida se o direito de ensinar e o direito de aprender são parte da liberdade acadêmica, negando que a liberdade de cátedra é mais ampla e inclui o exercício de atividades de pesquisa e extensão, além da liberdade de escolha das referências teóricas com as quais se trabalha, dentre outros itens.

O campo da Educação (considerando as áreas de conhecimento em que se divide a universidade) parece ser o que mais defende e pensa a liberdade de cátedra, seguido pelo do direito. Talvez por isso esta tese tenha sido possível em um Programa de Pós-graduação em Educação, especialmente em uma linha de pesquisa “Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educacionais Inclusivas” que, por seus princípios norteadores, já se dispõe a fazer uma leitura crítica dos modos de fazer educação em busca de pensar alternativas democráticas e inclusivas para os diferentes saberes.

Na contramão desta compreensão, temos o exemplo do movimento Escola sem Partido⁸. Em seus princípios norteadores, ataca diretamente a liberdade de cátedra e acusa docentes, que não

⁸ O Escola Sem Partido surgiu como uma articulação de movimentos sociais e políticos de raiz autoritária e grande potencial fascista sob influência de grupos internacionais a partir das manifestações de 2013 no Brasil. Vem se institucionalizando em Organizações da Sociedade Civil e partidos políticos desde então. Tem em suas pautas discursos contrários a uma educação pública classista e inclusiva (Guilherme Costa Garcia TOMMASELLI, 2019) que enfrente a exclusão social, o machismo, a LGBTIfobia, o racismo e demais preconceitos, utilizando um discurso de que a supressão dessas exclusões no ambiente escolar se configura como cerceamento à liberdade

divulgam em suas aulas princípios fascistas como verdades (ou posições divergentes), de estarem negando a seus estudantes o pleno exercício da liberdade de aprender. Esses ataques frequentemente não questionam a liberdade acadêmica, por usarem um de seus aspectos (a liberdade de aprender) como defesa de seu argumento. O que está em jogo aí é a liberdade de cátedra, pois o alvo dos ataques é a classe docente e o seu trabalho, não a atividade-fim da instituição. Porém, usando o discurso da defesa da liberdade acadêmica, IES e sindicatos evitam tornar os ataques e perseguições a docentes uma questão de classe. É o mesmo discurso sendo reproduzido nos enunciados de quem nos ataca e quem deveria nos defender.

A perseguição ao trabalho docente também acontece em nossos testemunhos, registrados nesta tese, quando Tatiana Lionço, Rejane Barreto Jardim, Jussara Carneiro Costa, Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo e eu sofremos violências como forma de cerceamento e punição por nosso trabalho e nossos discursos enquanto pesquisadoras, pelas posições políticas, éticas e estéticas que assumimos publicamente e por quem efetivamente somos.

Na lógica das universidades e dos sindicatos docentes, esses ataques são feitos aos indivíduos e essas instituições podem até nos defender, mas não tomam as violências como ataques à universidade ou à classe docente. Consideramos isso um erro. Como também o é considerar a perseguição a mulheres (cis e trans), pessoas negras, pessoas trans, pessoas socialistas ou comunistas, pessoas ateias, dentre outros grupos como uma questão (inter)pessoal e não institucional ou de classe. Se a liberdade de cátedra está inserida na liberdade acadêmica (como entidades defendem), qualquer violência ou perseguição a alguém no exercício da docência, ao ferir a liberdade de cátedra, fere também a liberdade acadêmica. Além disso, se a violência é vivida no exercício laboral, ela também é (de forma inerente) uma questão institucional (especialmente se considerarmos os funcionamentos maquínicos que determinam as violências e resistências possíveis neste meio), ou seja, o discurso de que se trata de violência interpessoal não se sustenta.

Por isso, vemos este trabalho como um meio de defesa dos processos democráticos e da liberdade de cátedra em universidades públicas. Neste momento, em que docentes estão sendo intimidadas, intimidades e intimidados pelo uso político da Polícia Federal (PF), por ameaças

de expressão e à liberdade de aprender. Assim, defende a perseguição a docentes que de alguma forma promovam a reflexão crítica em suas práticas profissionais.

anônimas para que abandonem suas ações em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além das sindicais, e em que essas ameaças externas ganham cobertura da grande mídia, o que motiva notas de apoio às docentes e de repúdio às agressões, pode ser um caminho para uma pesquisa futura tratar o que diferencia os processos midiaticizados e os que não têm cobertura ou cuja cobertura narra apenas a versão de quem ataca o trabalho docente.

Exemplo disso é a intimação da PF contra a professora Maria Rosaria Barbatto, em maio de 2016, para comparecer a interrogatório em 16 de junho daquele ano. A professora foi intimada, sob acusação de envolvimento em atos ilícitos por sua participação em atividade sindical na condição de estrangeira residente no país (ela é italiana). A lei utilizada para a acusação foi a Lei nº. 6.815/1980, promulgada ainda na ditadura empresarial-militar (Demian Bezerra de MELO, 2012) e comumente conhecida como Estatuto do Estrangeiro, como relatado por Léo Rodrigues (2016). Neste caso, o Ministério Público Federal (MPF) e a Comissão de Direitos Humanos da Seção do Estado de Minas Gerais da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-MG) entraram com pedido de *habeas corpus*, que resultou na suspensão do inquérito. A professora segue com sua atuação sindical e, no momento de escrita deste texto, ocupava a cadeira de presidenta de sua seção sindical.

Em dezembro de 2017, o então reitor da mesma universidade, Jaime Arturo Ramirez, a vice-reitora, Sandra Regina Goulart Almeida, as professoras Heloisa Gurgel Starling e Rocksane de Carvalho Norton, a servidora Silvana Leal Coser e Alfredo Gontijo (diretor de fundação de pesquisa e professor), foram levados, via condução coercitiva midiaticizada pela PF para interrogatório referente a processo sobre o Memorial da Anistia. Segundo matéria de Raquel Freitas e Fernando Zuba (2017), o delegado Leopoldo Lacerda afirmou haver um desvio de quatro milhões de reais nas obras e pesquisas do memorial. Conforme relata Thaís Pimentel (2020, n.p.),

Na época, a investigação apontava que houve desvio de pelo menos R\$ 1 milhão, além de uso de documentos falsos e associação criminosa. Porém, no dia 17 de junho, o procurador Patrick Salgado Martins, responsável pelo caso, decidiu arquivar os inquéritos por falta de provas e por não encontrar indícios de improbidade administrativa.

A correção posterior das informações não apaga os efeitos da difamação midiática e nem impede a continuidade da circulação das mentiras anteriormente divulgadas. Em um caso extremo e, por isso, simbólico, em 14 de setembro de 2017,

Cancellier foi preso, despido, algemado. Virou símbolo de um esquema de corrupção milionário dentro da universidade, um escândalo noticiado pelos maiores jornais do Brasil. Sua foto com uniforme laranja de presidiário circulou pelas redes sociais. Não demoraram os ataques de ódio.

A Polícia Federal informou que o reitor fora preso sob acusação de obstruir a investigação, não diretamente implicado no suposto desvio de milhões de reais. Mas a essa altura o estrago em sua imagem já lhe parecia irreversível. A reitoria havia amanhecido pichada como a frase “ladrões devolvam os 80 milhões”. Cancellier foi afastado do seu cargo e proibido de pisar na universidade que frequentava há quatro décadas, situada em frente ao apartamento onde morava (Aline TORRES, 2017, n.p.).

O reitor também teve seus celulares grampeados e estava proibido de manter contato com qualquer pessoa da universidade. A acusação de que o reitor seria corrupto já tinha grande reverberação em todo o país. “Para que se tenha noção da escala de profanação da vida e da gestão de Cancellier, num rápido levantamento no Google, no período de 14 de setembro, dia da prisão, até o dia 02 de outubro de 2017, dia da sua morte, foram postados 244 mil artigos” (Jailson LIMA, 2017, p. 8). O montante de 80 milhões de reais investigado não se referia ao período de seu mandato e o caso foi arquivado pela PF um ano depois, com a comprovação de que não havia provas de quaisquer desvios de conduta do reitor ou mesmo de existência de atos ilícitos (dele ou de outrem) na aplicação da verba investigada. Não era preciso tanto tempo para saber que, ainda que fosse corrupto, nas condições de financiamento e gestão das universidades públicas nos últimos anos, seria inviável um gestor recém-empossado ter tido acesso a tanto dinheiro. A constatação de inocência não foi tão divulgada quanto as acusações, mas ainda que fosse, isso não reverteria o suicídio cometido por Luiz Carlos Cancellier de Olivio.

Em três de março de 2020, a professora Larissa Mies Bombardi (2021) divulgou, em suas redes sociais, uma carta endereçada a seus colegas da universidade em que atuava (ANEXO B). Nela, a professora narra sua trajetória como docente do departamento de Geografia da universidade e conta todas as suas ações de ensino, pesquisa e extensão que culminaram na publicação do Atlas “Geografia do uso de agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia”, de 2019.

Por consequência da divulgação dos dados da pesquisa, a professora passou a receber recomendações de representantes de movimentos sociais para que evitasse repetir sua rotina todos os dias de forma que não se tornasse alvo de violência física. As ameaças viriam de agentes ligados ao agronegócio brasileiro. Após relatar as ameaças e como mudaram suas condições de trabalho e vida, a docente recebeu apoio de colegas da instituição e de outras entidades, além de oferta de acompanhamento por seguranças feita pela reitoria da universidade. Apesar disso, a professora divulgou o pedido de se licenciar para participar de programa de pós-doutorado fora do país como estratégia de afastamento, inclusive recomendada pela mesma reitoria.

Na página da Associação Brasileira de Pesquisa de Geografia, é possível encontrar várias notas de apoio à docente, assim como notas de repúdio à perseguição sofrida por ela. A divulgação de sua carta também resultou em matérias de jornais impressos e televisivos, que relataram a perseguição, as ameaças e a decisão da professora de sair do país por não se sentir segura.

O caso de Larissa Mies Bombardi traz, em seu relato, alguns pontos em comum com as vivências das mulheres que colaboram com essa tese, como o convite a se afastar por meio da utilização de uma oportunidade de pós-doutoramento. Por outro lado, seu caso se destaca pela grande repercussão midiática em manifestação de apoio à docente e pela oferta de apoio internacional para sua saída do Brasil, o que nós, sujeitas dessa pesquisa não recebemos.

Três anos antes, outra pesquisadora e docente do Ensino Superior público brasileiro, a professora Débora Diniz também saiu do país por consequência de ameaças depois de apresentar os resultados de suas pesquisas em audiência pública sobre a descriminalização do aborto. Em entrevista para o jornal *El País* (Débora DINIZ, 2019, n.p.), a professora declara que começou a ser ameaçada em maio de 2018 e que essas ameaças levaram à necessidade de escolta policial todas as vezes que se deslocava, um dos motivos que a levou a decidir sair do país. Na entrevista citada, a professora relata a insegurança de não saber descrever a própria condição, pois não é desterrada, nem refugiada, mas não se sente segura para voltar ao Brasil.

Estes são alguns dos casos de violência externa contra docentes no exercício de suas funções que passam por uma mediatização da difamação. Um movimento que cria ondas de ataques

morais a docentes e suas carreiras. Essa violência parece se manifestar pela criminalização do trabalho, mas também pela exposição e constrangimento públicos, e por ameaças diversas.

Como demonstram os exemplos apresentados, intimidações e ameaças externas têm levado docentes a buscar exílio em outros países pela insegurança vivida no exercício da docência no Brasil e isso poderia levar esta tese a uma leitura equivocada do fenômeno estudado. Considerar a violência institucional como se fosse consequência apenas da emergência da extrema-direita à presidência da república, porque com essa emergência os ataques externos parecem ter aumentado, é desconsiderar as práticas institucionalizadas que se repetem nas diversas instituições desde antes do golpe de 2016. É sobre essas práticas que elaboramos nossas análises. Assim como Ana Claudia Camuri (2019) consideramos importante dizer que, com base nos usos feitos pela Convenção contra a Tortura da ONU, as sanções consideradas “legítimas” têm sido tratadas como se não fossem práticas estatais de tortura que visam a disciplinarização dos corpos e da vida (Michel FOUCAULT, 2014) dentro das IES.

Como demonstram os testemunhos de Rejane Jardim, Tatiana Lionço, Jussara Carneiro Costa, Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo e o meu, além de alguns casos aqui descritos, temos vivido esse tipo de ataques desde antes da emergência da extrema-direita à presidência. Algumas de nós não receberam atenção midiática ou ondas de cartas de apoio como outras e talvez isso diga muito pouco (quase nada) sobre quem somos e o teor das violências vividas. Os casos acima descritos têm em comum a violência externa à universidade contra docentes, enquanto os testemunhos trazidos nesta tese descrevem, majoritariamente processos internos de perseguição, descredibilização e violências diversas, o que pode indicar que, coletivamente, estejamos mais propensas a solidariedade quando denunciemos agressores externos. É preciso afirmar que esta percepção precisaria ser verificada em outra pesquisa, que trate das violências externas e midiáticas, o que não caberia nesta tese.

Outra leitura possível é de que algumas das violentadas em contexto de emergência do fascismo tenham maior apoio e visibilidade por haver uma pré-disposição das pessoas a se opor a tudo que corrobore com esse movimento, mas não muitas para que não se tenha que questionar se a

questão não é maior do que alguns casos isolados de violência⁹. É importante observar que essa prática discursiva (de abordar esses casos como se não tivessem relação entre si) inibe a elaboração de uma análise que os compreenda como materialização de práticas institucionalizadas de tortura moral.

Há ainda uma dificuldade do campo da educação e das ciências sociais em geral de avaliar que as violências denunciadas em período de emergência da extrema direita também ocorriam em período de gestão centro-esquerdista. Uma possibilidade de leitura do motivo de ganharem maior visibilidade em contexto direitista é relacionar as denúncias feitas ao paradoxo apresentado por Sérgio Angél Baquero (2021), professor da Universidad Sergio Arboleda (Colômbia) e representante do *Observatorio de Libertad Académica*, ao afirmar que

En los países libres los profesores perseguidos guardan silencio para continuar su carrera académica, mientras en los países no libres los académicos denuncian y exponen su nombre porque ya el establecimiento los condena al ostracismo. [...] mientras en los países libres los profesores deciden guardar silencio frente a la persecución, precisamente para guardar su currículum y poder engancharse en algún otro espacio académico, en los países donde, en un sistema cerrado, y donde, en su mayoría, todo está controlado por lo Estado, si, deciden incluso exponer su nombre básicamente porque es un mecanismo para poder defenderse y para poder exponer su caso. (Sérgio Angél BAQUERO, 2021, informação verbal).¹⁰

Pensando com o autor, tanto a denúncia quanto o apoio a quem denuncia podem ser mais comuns em contextos de menor liberdade acadêmica (conceito pesquisado por ele) e menor percepção de democracia, mas, como não há estudos similares em contexto brasileiro, isso é uma transposição que precisa ser verificada.

Para não correr o risco de nos espalharmos e, conseqüentemente, nos perdermos no processo de pesquisa, fechamos nosso recorte na violência institucionalizada contra mulheres no exercício da docência em universidades públicas. A pesquisa de como as mídias são usadas na

⁹ Recentemente o movimento negro tem ironizado a prática jornalística de tratar como casos isolados assassinatos de pessoas negras como materialização do racismo. Ao postarem print de matérias, escrevem nas legendas “Caso isolado” seguido de um número altíssimo (caso isolado 384.928.754, por exemplo). Em relação à violência contra docentes do ensino superior, nos parece que as mesmas estratégias discursivas são usadas.

¹⁰ “Nos países livres, os professores perseguidos permanecem em silêncio para continuar sua carreira acadêmica, enquanto nos países não livres, os acadêmicos denunciam e expõem seus nomes porque o estabelecido já os condenou ao ostracismo. [...] enquanto em países livres os professores decidem ficar calados diante da perseguição, justamente para salvar seu currículum e poder se engajar em algum outro espaço acadêmico, em países onde... em sistema fechado, e onde, pelo menos na maioria das vezes, tudo é controlado pelo Estado, sim, eles até decidem expor seu nome basicamente porque é um mecanismo para poder se defender e poder apresentar seu caso.” (versão em português produzida pela autora).

difamação e tortura moral também nos interessaria, mas se nos enveredássemos por ela deixaríamos de dar a devida atenção ao que foi trazido mais enfaticamente pelas sujeitas da pesquisa em seus testemunhos e a tese perderia seu foco nas relações institucionais.

Ao enviar esta pesquisa ao Comitê de Ética na Pesquisa, precisamos delimitar um objetivo geral e objetivos específicos, ainda que isso não fosse adequado para um trabalho de abordagem indutiva e metodologia de inspiração cartográfica (em que o caminho se faz no caminhar). Neste contexto, nosso objetivo geral era compreender como se estabelecem as relações de poder e resistência que fazem com que mulheres vivenciem cerceamentos e violências no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas brasileiras. Sobre isso, chegamos à compreensão e que há um dispositivo que opera via tortura moral, a partir do qual essas relações de poder se estabelecem como mecanismos de correção. Delimitamos, também, os objetivos específicos que previam analisar relações entre moral e hierarquia na produção de cerceamento e violências contra mulheres no exercício da docência no Ensino Superior em universidades públicas brasileiras (e concluímos que tanto os códigos morais compartilhados, quanto a hierarquia são usados para validar as práticas de violência institucional); verificar se há regularidades discursivas sobre gênero, sexualidades, questões étnico-raciais e de classe entre diferentes docentes ao narrarem processos de violência sofridos no exercício da docência em instituições públicas de Ensino Superior (as encontramos, mas encontramos também outras, como as ligadas ao uso das maternidades para cercear a presença de mulheres cis docentes em certos espaços de maior validação hierárquica, como conselhos, palestras e programa de pós-graduação); e identificar relações entre as violências narradas com códigos morais de gênero, sexualidades, étnico-raciais e classe em instituições públicas de Ensino Superior (o que fizemos ao analisar o uso dos códigos morais compartilhados na validação das violências institucionais que compõem práticas de tortura moral).

As expectativas iniciais da pesquisa foram modificadas no encontro com os testemunhos e as leituras realizadas. Assim como enlutamos as verdades que tomávamos como referência ao pensar as violências, precisamos repensar alguns conceitos-chave, como a violência institucional, cuja compreensão ao longo da pesquisa foi sendo refinada pela reflexão sobre o poder maquínico e a tortura moral como parte molecular de seu funcionamento (Félix GUATTARI, 1988; Gilles DELEUZE, Félix GUATTARI, 2011a). Assim, a superação de conceitos que compunham os objetivos inicialmente traçados não foi uma perda, mas um ganho

da pesquisa, demonstrando que nos permitimos pensar com os encontros em vez de prever e impor o que viveríamos neles, como deve acontecer em qualquer pesquisa de abordagem indutiva.

Nós, sujeitas da pesquisa, somos docentes do Ensino Superior em universidades públicas brasileiras. Todas sofremos (no passado e/ou presente) violência institucional validada a partir de códigos morais e hierarquias (validadas por esses códigos). Nossa tese é que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina (Stuart HALL, 2006).

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Ao iniciar a escrita do projeto para esta pesquisa, um dos primeiros movimentos foi listar mulheres com quem tive contato ao longo dos últimos anos e cujos testemunhos poderiam contribuir para a elaboração da pesquisa. Com muitas delas eu tinha contato via WhatsApp. Com outras eu só encontrava em eventos sindicais e/ou eventos científicos do campo de estudos de gênero e sexualidades.

Ao decidir quais iria abordar, perguntando se teriam interesse de contribuir com este trabalho, tentei levar em consideração como seus processos de violência estavam, se falavam sobre eles com maior segurança quando nos encontrávamos ou se evitavam o assunto. Eu não poderia avaliar se estavam emocionalmente bem ou se o processo de falar sobre as violências na pesquisa não seria também um disparador de sofrimentos, mas evitei abordar aquelas que já haviam demonstrado não querer mais falar sobre seus processos, ou por estarem encerrados e querem esquecê-los, ou por não conseguirem. Dessa forma, tentei evitar a revitimização (Alexei Conte INDURSKY; Karine SZUCHMAN, 2014, p. 61), em que, ao apresentar seu testemunho, cada sujeita da pesquisa “não cessaria de comprovar o mal sofrido através da revivescência constante dos efeitos da violência”. Para isso, não me dispus a convencer as mulheres, apenas apresentei a pesquisa e fiz o convite, por compreender que “não existe convencimento possível para que o sujeito decida testemunhar.” (*idem*, p.63). A aceitação do convite indica que estavam em um tempo *outro*, naquele momento, em que havia a possibilidade de escolha pelo falar.

Dentre as mulheres que foram efetivamente entrevistadas, três eu já conhecia há alguns anos. A primeira com quem tive contato foi Tatiana Lionço. Nos conhecemos em uma mesa de um seminário internacional em que eu era a mediadora e ela uma das palestrantes. Continuamos nos encontrando nos anos seguintes em eventos científicos dos estudos de gênero e sexualidades. Mesmo antes de conversarmos pessoalmente sobre nossas vivências, eu já sabia de processos de difamação promovidos por membros do legislativo federal contra ela e observar como conseguia escrever sobre o que lhe acontecia, denunciando, mas também elaborando teoricamente análises relevantes dos fatos, me ajudou a acreditar que eu poderia também, um dia, escrever sobre isso.

Rejane Barreto Jardim e eu nos conhecemos em um evento do GTPCEGDS do ANDES-SN em que eu estava na mediação de uma das mesas. Ela, na época, compunha a diretoria da seção sindical em que o evento acontecia. No entanto, só viemos a nos aproximar depois, pela realização de um evento juntas e pela participação em um encontro regional da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT). Rejane e eu nos aproximamos por ocuparmos lugares similares na tentativa de pensar questões de classe e trabalho em nossos diálogos com os estudos de gênero e sexualidades e pensar outras categorias em diálogo com classe nas pautas sindicais, além de pensarmos essas relações de poder e seus impactos em nossas vivências.

Neste evento da ABGLT em que me aproximei de Rejane, e do qual Tatiana também foi palestrante, conheci Jussara Carneiro Costa, que, em uma das mesas, descrevia as perseguições e os cerceamentos que vinha sofrendo na universidade em que atuava desde a realização de um seminário internacional específico de que foi a coordenadora, quando ouvi um comentário feito por duas pessoas sentadas ao meu lado. Elas eram representantes de uma entidade de lésbicas e mulheres bissexuais e comentavam que não viam motivo para o que era relatado, pois não consideravam a professora próxima o suficiente dos movimentos sociais para ser alvo de algum tipo de perseguição, e me fizeram pensar que queria conhecê-la melhor. Trocamos contatos, apresentadas pelo organizador do evento e ela também ficou sabendo de parte da minha história.

Depois de um ano de nosso contato inicial, perguntei a Jussara se ela gostaria de participar da pesquisa e, depois de concordar, ela me indicou outras mulheres com quem eu poderia conversar. Dentre estas, Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo entrou na pesquisa após uma conversa em que me apresentei, expliquei a proposta e apresentei o TCLE desta pesquisa (APÊNDICE A). Desde esse primeiro contato, Raquel trouxe para a conversa reflexões que me levaram a pensar sobre as instituições, seus processos e o princípio da impessoalidade nas universidades públicas, além de me atentar para como a maternidade foi e é um fator também nos processos de violência vividos por Tatiana Lionço e Rejane Barreto Jardim.

Havia ainda outras mulheres dispostas a colaborar com a pesquisa e com as quais não realizei entrevistas por incompatibilidade de agenda, inicialmente, mas, principalmente, pela impossibilidade de dar conta de mais histórias. Tenho certeza de que seus testemunhos também

teriam muito a acrescentar a este texto, mas o tempo não me permitiria incluí-las de forma a utilizar significativamente suas contribuições para a tese.

Por isso, esta tese conta com os testemunhos de cinco mulheres, sendo a autora uma delas. Embora, desde o início dos estudos doutorais, tenha sido procurada por cada vez mais colegas da docência no Ensino Superior com relatos de violências, consideramos necessário estabelecer um limite para a quantidade de sujeitas de forma a viabilizar uma análise qualitativa dos dados. A seleção das mulheres a serem convidadas foi por amostra não probabilista intencional (Marina de Andrade MARCONI; Eva Maria LAKATOS, 2017) por estarmos interessadas em determinadas pessoas da população por suas histórias e vivências, mas não consideramos, nessa seleção, sua representatividade (por gênero, etnia/raça, idade etc.), exceto a identificação com a categoria mulheres (e suas variações).

Depois de receber das sujeitas a indicação de que participariam da pesquisa, me preocupava se eu teria condições de relatar suas histórias de maneira que fizesse jus à confiança delas. Primeiro, porque eu não sei se confiaria em alguém para contar minha própria história, apesar de tê-la exposto, parcialmente, em alguns momentos, em redes sociais¹¹ e em vídeo produzido pelo ANDES-SN¹².

É comum no meio acadêmico recebermos pedidos para responder questionários ou participar de pesquisas e são tantos e tão frequentes que mais negamos do que aceitamos (até por viabilidade de tempo e interesse). Importante ressaltar que as mulheres prontamente aceitaram o convite enfatizando que esta pesquisa era muito importante para todas nós. Essa aceitação e valorização do trabalho me motivou, mas também preocupou muito por medo de não conseguir, neste texto, fazer jus à confiança e reflexões elaboradas por essas mulheres e compartilhadas comigo. Seguindo indicação de minha orientadora, tentei focar no que me era possível: elaborar minhas próprias reflexões, que não são uma síntese do que todas nós pensamos sobre o que vivemos, nem a totalidade do que é possível pensar e dizer sobre elas, mas o registro do que coube no tempo e espaço desta tese. Me conformei em pensar que esta tese não é uma síntese

¹¹ Para relatos no Facebook, acessar:

<https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1205608079544402&id=100002856640224>;

<https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1368464209925454&id=100002856640224>;

<https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1374538685984673&id=100002856640224>.

¹² Para o vídeo, acessar: <https://youtu.be/m69O_gMDbCg>.

de tudo que elas sabem e pensam, mas resultado de minhas reflexões sobre o que eu consegui apreender de nossos testemunhos em diálogo com o aporte teórico selecionado.

O processo de escrita deste texto foi sendo repensado ao longo de disciplinas cursadas dentro e fora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP), em leituras e conversas com a orientadora, o coorientador e com a mulheres da pesquisa. Desde o início do doutorado, tenho mantido o hábito de registrar em um diário da pesquisa eventos e pensamentos e parte das reflexões aqui feitas são informadas pelos três diários produzidos ao longo deste tempo. Não há, no entanto, citações dos diários no texto final desta tese, pois não transcrevi o que escrevi neles.

A escrita do aporte teórico foi alterada em diversos momentos na tentativa de incorporar novas questões que percebíamos que teríamos de discutir a partir do que ia aparecendo nos testemunhos e leituras. Também o processo metodológico foi assim. Uma parte das decisões foi acelerada e engessada para que pudesse ocorrer a submissão ao Comitê de Ética, como a técnica de pesquisa, mas outra grande parte foi sendo repensada no processo da pesquisa.

Exemplo disso foi a revisão de literatura, realizada antes de outros recortes serem definidos. Ela foi feita com descritores que talvez não fossem os mesmos hoje, mas como também não seriam os mesmos daqui a alguns meses, a mantivemos como aconteceu. Já o processo de transcrição passou por mudanças na forma por percebermos que apagar as intervenções da pesquisadora era também apagar os movimentos das conversas com as mulheres com quem conversamos.

Também decidimos retirar as identificações das instituições, pois o que menos interessa a este texto é a materialidade da instituição definida por um nome e um número de Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ). Ainda que instituições possam ser identificadas com consultas rápidas a nossos currículos, nosso foco é em como as relações se constituem em diferentes universidades de forma similar produzindo as condições para as violências aqui descritas. Qualquer pessoa que experiencie o contexto do ensino superior público brasileiro, a despeito de em qual instituição, pode intercalar sua IES de origem com as que são aqui descritas (ainda que não identificadas), desde que esteja disponível para um compromisso com a verdade e não tenha se engajado em um pacto de silenciamento sobre as violências imposto por códigos

morais compartilhados com seus pares. Se quem lê esta tese consegue fazer este movimento ético, a busca por quais são as instituições de origem de cada uma das mulheres desta pesquisa não fará sentido.

2.1 Revisão de literatura

Mediante a proposta inicial de pensar a moral e a hierarquia como elementos de um dispositivo a partir da experiência registrada nos testemunhos das sujeitas, sentimos a necessidade de identificar outras pesquisas que houvessem abordado o mesmo tema para nos ajudar a pensar seu recorte e sua organização metodológica. Nesse sentido, fizemos diferentes buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em 9 de julho de 2019, utilizamos os descritores “violência”, “docentes” e “universidade” e selecionamos as grandes áreas Ciências Humanas e Ciências Sociais, recortando as áreas de concentração em Educação, Psicologia, Sociologia e Antropologia, no período de 2010 a 2019. Neste recorte, chegamos a 80.039 resultados. Passamos alguns meses trabalhando sobre esses resultados, na tentativa de realizar uma revisão integrativa (que inclui estudos experimentais e não-experimentais) (Marcela Tavares de SOUZA; Michelly Dias da SILVA; Rachel de CARVALHO, 2010).

A partir da busca na base de dados, passamos a ler os títulos e os resumos dos textos cujos títulos pareciam ter alguma relação com nosso tema. Os textos cujos resumos nos interessavam foram salvos em sua integridade para posterior leitura. Quando, no momento da leitura do texto, era possível traçar algum paralelo com esta pesquisa, o texto era adicionado a uma planilha com os dados da autora ou do autor, definição se era uma tese ou dissertação, título e área do programa de pós-graduação em que foi defendido (o que não significou a produção de uma grande tabela, pois encontramos apenas um texto após a leitura dos arquivos selecionados).

Mediante a impossibilidade de seguir a seleção com todos os resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em 15 de outubro de 2019, utilizamos os mesmos descritores, mas reduzimos as áreas de concentração a Educação e Psicologia, com 12.918 e 1.939 resultados, respectivamente. Seguimos com a mesma estratégia para realização da revisão integrativa e encontramos mais quatro textos, mas dois deles foram excluídos desta revisão de literatura ao acessarmos seu conteúdo como um todo por percebermos que não tinham relação com esta tese. Os três textos encontrados a partir de pesquisas no Catálogo foram dissertações, sendo uma da área de Serviço Social e duas da Psicologia. Assim, chegamos à seguinte tabela:

Tabela 1: Resultado de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor/a	Ano	Área	Instituição	Grau	Título
Paula Adriana Lima de Matos Freitas	2016	Serviço Social	UFMT	Mestrado	O docente e as relações de trabalho na Universidade Federal de Mato Grosso: "Sofrimento e violência"
Luísa Fanes	2015	Psicologia	UTPR	Mestrado	Assédio moral no trabalho do trabalhador de uma instituição de Ensino Superior
Solange Lopes da Silva	2017	Psicologia	UFMA	Mestrado	"A gente tá sempre com a guilhotina no pescoço": precarização e violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Descritores.

A dissertação de Paula Adriana Lima de Matos Freitas (2016) investigou a violência sofrida por docentes da Universidade Federal do Mato Grosso. A autora usou entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental para compreender o fenômeno e enquadrar a violência estudada no conceito de assédio moral. Assim, a autora recorre à obra de Marie-France Hirigoyen para enumerar as condutas que constituem assédio moral e, a partir delas, sistematizar os dados da pesquisa.

A partir dos dados divulgados pela instituição, a pesquisadora relatou as motivações dos Processos Administrativos Disciplinares (PADs) abertos contra docentes no período de 2010 a 2014. Dentre essas motivações, constam: o início de exercício de gerência em empresa privada, o acúmulo de cargo com jornadas excedendo 80 horas semanais, o abandono de cargo, comportamentos de docentes, alunos e técnicos, assédio de professor, desentendimentos entre servidoras, ou ameaça e agressões verbais.

A análise das entrevistas demonstrou grande insatisfação docente com as condições de trabalho e relatos de isolamento do grupo, perseguição com acusações e processos, falta de comunicação e outras violências que a pesquisadora nomeou como assédio interpessoal horizontal. Ela também aponta pouca motivação com o trabalho devido a baixos salários, crescente demanda por produtividade e pouco reconhecimento do trabalho desenvolvido.

A autora conclui que a meritocracia e os discursos que afirmam a competência como parâmetro para avaliar o trabalho docente, impulsionados pela lógica neoliberal, têm criado demandas que geram adoecimento. Segundo sua análise, o excesso de trabalho, a competição entre os pares (geradoras de conflitos) e o adoecimento docente têm sido naturalizados como parte do funcionamento da universidade.

Ao avaliarmos os processos descritos pela autora, percebemos que a reflexão sobre a meritocracia e os enunciados sobre capacidade também parecem compor as redes discursivas que respaldam violências sofridas por docentes em nossa pesquisa. A naturalização da lógica neoliberal que responsabiliza cada pessoa pelo que consegue fazer mediante a exigência cada vez maior de produção, extrapolando o possível na carga-horária de trabalho, também parece relevante para a análise de dados de nosso estudo.

Também utilizando entrevistas semiestruturadas como técnica de pesquisa, a dissertação de Luísa Fanes (2015) investigou o assédio moral sofrido por dez pessoas dentro de uma mesma instituição federal de Ensino Superior. A amostra da pesquisa foi identificada a partir de processos institucionais de denúncia, atendimento pela equipe do Serviço de Perícia Médica da IES e encaminhamento para reabilitação funcional. Não está dito no texto, no entanto, como a pesquisadora acessou os nomes dessas pessoas.

A autora dedicou parte do seu texto à tipificação do assédio moral, suas consequências e estabelecendo sua relação com marcadores de gênero. Em seu trabalho, a obra de Marie-France Hirigoyen também aparece como referência ao lado de Margarida Barreto, Roberto Heloani, Maria Ester de Freitas e Heinz Leymann.

A pesquisadora sistematizou em dados quantitativos os resultados da pesquisa, considerando idade, tempo de serviço na instituição e tempo de licenças, por exemplo. A autora também

sistematizou os sintomas apresentados pelas pessoas entrevistadas e os cruzou com as declarações de que os pedidos de licença eram por assédio moral, indicando que se confirmou a incidência de depressão, ansiedade, enxaqueca, dentre outras.

Os dados de Luísa Fanes (2015) também indicam uma grande incidência do assédio moral praticado por pessoas em níveis hierárquicos superiores e menor recorrência de assédio horizontal (entre colegas que tenham o mesmo nível na hierarquia institucional). A autora afirma a necessidade de criação de estratégias de gestão que impeçam a reprodução das práticas descritas que geram sofrimento em trabalhadores.

As leituras desta pesquisa e da anterior confirmam as possibilidades de uso metodológico da entrevista semiestruturada para produção de dados e demonstram como o tratamento desses dados podem gerar informações muito diferentes, ainda que não divergentes. É interessante perceber no trabalho de Luísa Fanes (2015) que as violências entre diferentes níveis hierárquicos são mais frequentes do que as horizontais. Isso nos faz, mais uma vez, pensar na relevância de considerar a hierarquia e a instituição nesses processos, levando à compreensão de que podem não ser casos de violência interpessoal, mas institucional.

Solange Lopes da Silva (2017) analisou a relação entre precarização, violência e sofrimento no trabalho de docentes de uma instituição federal de Ensino Superior. Em seu aporte teórico, utiliza como principal referência o trabalho de Christophe Dejours para pensar o adoecimento laboral em uma abordagem clínica para produção de dados da pesquisa a partir da clínica psicodinâmica do trabalho. A pesquisa foi realizada por um grupo de três psicólogas e uma estudante de Psicologia.

Depois da identificação de docentes participantes, foram realizadas entrevistas individuais e, posteriormente, quatorze sessões coletivas, sendo que até a sétima o grupo tinha apenas uma sessão coletiva, sendo dividido em dois grupos a partir dela por incompatibilidade de horários.

A pesquisadora conclui que sofrimentos são gerados por violências (que ela nomeia como sutis) no ambiente de trabalho, mas sem tornarem-se patologias. Sua análise dos dados é de que, por identificarem-se com as atividades que exercem e verem nelas relevância social, autonomia e

fonte de reconhecimento de estudantes, docentes que participaram do estudo criam estratégias para se adaptar e se defender.

Os dados desta pesquisa destoam muito dos indicados nas duas anteriores e leituras que temos feito. Nos questionamos se, por causa da técnica de pesquisa utilizada, as pessoas que participaram não teriam evitado relatos que pudessem ser constrangedores perante colegas de trabalho. Depressão e ansiedade não são sequer citadas na pesquisa como efeitos das violências sofridas por docentes, apesar de estas estarem em todas as descrições da literatura por nós acessada até aqui. Novamente, a leitura nos ajudou a considerar a escolha da técnica de pesquisa e sua relevância para a possibilidade de produção de dados desta tese.

Ao longo dos meses seguintes à identificação das dissertações acima descritas, separamos também artigos e outros textos a que tivemos acesso, via buscas em ferramentas como o Mendely, e que poderiam compor essa revisão integrativa, formando outra tabela:

Tabela 2: Textos encontrados em outras fontes

Autor/a(s)	Ano	Meio de divulgação	Instituição	Tipo de texto	Título
Maria Elizabeth Barros de Barros Ana Paula Louzada	2007	PSICOL.USP	-	Artigo	Dor-desprazer-trabalho docente: Como desfazer essa tríade?
Vânia Cláudia Spoti Caran	2007	Página do PPG de Enfermagem Fundamental	USP	Dissertação	Riscos psicossociais e o assédio moral no contexto acadêmico
Miriam Rodrigues Maria Ester de Freitas	2014	Cadernos EBAPE.BR	-	Artigo	Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência

Fonte: Scielo e outros textos lidos

Maria Elizabeth Barros de Barros e Ana Paula Louzada (2007) partem da análise de dados produzidos com docentes da educação básica sobre adoecimento e sua relação com as condições de trabalho e discutem, em seu artigo, como dor e desprazer estão relacionadas ao trabalho. Contando com docentes para a produção de dados sobre sinais de adoecimento e estratégias de enfrentamento entre a equipe das escolas em que atuavam, as pesquisadoras instigavam esse grupo de docentes a refletir sobre afirmações feitas em relação às estratégias de resistência, à

dor e ao desprazer ligados ao trabalho. Os resultados indicam o uso recorrente de afirmações que responsabilizam docentes pelo adoecimento.

As falas de docentes a respeito de quem adoece no trabalho, reportadas pelas pesquisadoras, parecem enunciados de um mesmo discurso que também aparece nos testemunhos das mulheres desta pesquisa. Assim como no artigo, em que as pesquisadoras relatam que docentes são acusados de não dar conta do trabalho ou estarem fazendo corpo mole ao se licenciarem por adoecimento, nos testemunhos de nossas sujeitas aparecem acusações de não estarem realmente doentes ao se licenciarem por depressão (já que encontram amigas em bares) ou de utilizarem um argumento de segurança sanitária para ter um privilégio de não trabalhar.

A dissertação de Vânia Cláudia Spoti Caran (2007) identificou riscos psicossociais de ocorrência de assédio moral no trabalho de docentes de uma IES. A autora utilizou um questionário com 26 perguntas como técnica de pesquisa e seu universo de pesquisa foi composto por 54 participantes.

A análise dos dados confirma que, na percepção de docentes, há riscos psicossociais ligados ao exercício de sua função, sendo citados o excesso de trabalho, estresse, exigência mental intensa, tempo e relações interpessoais. Sobre assédio moral, 40,7% disseram já ter sido vítimas, e 32% disseram já ter presenciado situações de assédio contra colegas. Observamos, no entanto, que as situações indicadas pela autora no questionário não correspondem (isoladamente) a assédio moral, o que pode ter induzido erros de interpretação dos participantes.

Miriam Rodrigues e Maria Ester de Freitas (2014) identificaram aspectos que favorecem a ocorrência de assédio moral em IES particulares a partir da percepção de docentes de cursos de Administração de Empresas. A partir de estudos sobre assédio moral, as autoras indicam que pode ocorrer em quaisquer empresas, mas que algumas têm maior propensão por criarem as condições para seu aparecimento.

Elas realizaram dezessete entrevistas com roteiros pré-estabelecidos e o acesso aos sujeitos ocorreu via redes sociais e profissionais. As autoras também analisaram seis processos trabalhistas disponibilizados pelo Sindicato dos Professores de São Paulo. Os resultados indicam que quanto maior a frequência de interações interpessoais, ou quanto mais funções

cada docente exerce dentro da instituição, maior a possibilidade de experienciar o assédio moral. Também sugerem que nem sempre as relações hierárquicas determinam as condições para o estabelecimento de assédio entre sujeitos, embora sejam presentes na maior parte dos contextos, sendo as violências disparadas por superiores hierárquicos. Um dado preocupante é a existência de naturalização do assédio moral gerando a banalização de atos graves.

Essa banalização indicada pelas autoras nos faz pensar sobre as práticas de colegas que ignoram denúncias de violência descritas neste texto, as desqualificando como se fossem exagero de quem denuncia. Talvez isso ocorra devido a essa banalização que pode se traduzir em não considerar os atos graves ou considerar que quem faz a denúncia busca algum benefício (como o afastamento do trabalho é lido, conforme pesquisa de Maria Elizabeth Barros de Barros e Ana Paula Louzada, citada acima).

2.2 Decisões metodológicas

Ao longo dos anos, com o exercício da docência, com a participação em experiências formativas, e com o envolvimento em movimentos sociais e sindicais, tivemos a oportunidade de elaborar algumas posições epistêmicas, éticas e estéticas que usamos como pontos de referência argumentativa nesta tese. Isso não significa que essas posições estavam dadas ou não foram alteradas pelo encontro com as sujeitas desta pesquisa. Pelo contrário, como demonstramos, ao trabalharmos pela via do reconhecimento (Judith BUTLER, 2017b), pretendemos nos aproximar delas com a humildade de reconhecer os limites do que é possível conhecer e produzir em relatos éticos desse encontro, o que demandou

que nos arrisquemos precisamente nos momentos de desconhecimento, quando aquilo que nos forma diverge do que está diante de nós, quando nossa disposição para nos desfazer em relação aos outros constitui nossa chance de nos tornarmos humanos. Sermos desfeitos pelo outro é uma necessidade primária, uma angústia, sem dúvida, mas também uma oportunidade de sermos interpelados, reivindicados, vinculados ao que não somos, [...] de sermos movidos, impelidos a agir, interpelarmos a nós mesmos em outro lugar e, assim, abandonarmos o “eu” autossuficiente como um tipo de posse. (Judith BUTLER, 2017b, p. 171)

Essa disposição para me desfazer do que me constituía levou a um dos lutos descrito no início deste texto: o de crenças que tinha sobre a universidade pública. Essa perda, no entanto, permitiu a abertura sensível para os testemunhos aqui apresentados. O mesmo movimento pode vir a ser exigido de quem vier a ler este texto.

Para nos aproximarmos de como as relações de poder se estabeleceram (Michel FOUCAULT, 2015b), optamos por utilizar testemunhos produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas (Silvia Helena TEDESCO; Christian SADE; Luciana Vieira CALIMAN, 2013). A partir das reflexões de Marta Regina Maia e Dayane do Carmo Barretos (2018), é “possível compreender a valorização do testemunho enquanto fonte possível e potente como um reflexo de um movimento de revalorização do sujeito”¹³ (2018, p. 216) que assumimos como imprescindível nesta pesquisa, até mesmo como forma de reparação (ter nossas histórias contadas por nós em vez de as ouvirmos narradas por outras pessoas, geralmente homens).

Entendendo os discursos “[...] como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Michel FOUCAULT, 2015a, p. 60), os caminhos metodológicos foram pensados nesta pesquisa como práticas de produção científica de questões a partir dos testemunhos, enquanto “portadores de significações” (Bruno LATOUR, 2016, p. 190). Iniciamos então nossa prática de produção considerando que

podemos perfeitamente escapar da sempiterna oposição entre o subjetivo e o objetivo. [...] pedimos às ciências que mergulhem em seu *verdadeiro meio*, no único *Unwelt* em que podem perdurar fecundas. Não há nenhuma necessidade de superar as ciências, nem sequer de “reencantá-las”; basta que elas levem em conta o que na verdade fazem e deixem de dissimular totalmente, como se a dissimulação fosse o seu dever (Bruno LATOUR, 2016, p. 190-191).

Portanto, nesta pesquisa, não tivemos objetos, mas sujeitos, ou melhor, sujeitas que compuseram as conversas como interlocutoras, que produziram significantes e indicaram os dados a serem produzidos dentro do recorte realizado. O convite à conversa foi feito com o intuito de “[...] reconhecer [...] o conjunto das operações efetuadas na linguagem “pelo ser falante”” (Michel de CERTEAU, 2011, p. 217), entendendo que, ao narrar suas histórias, essas mulheres utilizaram estratégias de organização da fala com base no saber que pressupõem em

¹³ As autoras falam do trabalho jornalístico a partir de uma “guinada subjetiva” que resultou no retorno da valorização do sujeito nas décadas de 1970 e 1980 (. Marta Regina MAIA, Dayane do Carmo BARRETOS, 2018).

mim (enquanto interlocutora) de forma a me levar a compreender os fatos narrados a partir de suas posições. Esses registros testemunhais são produtores de verdade sobre o que é, hegemonicamente, silenciado nos cotidianos das IES.

A especificidade do testemunho consiste no fato de que a asserção de realidade é inseparável de seu acoplamento com a autodesignação do sujeito que testemunha. Desse acoplamento procede a fórmula típica do testemunho: eu estava lá. O que se atesta é indivisamente a realidade da coisa passada e a presença do narrador nos locais da ocorrência. E é a testemunha que de início se declara testemunha. Ela nomeia a si mesma. Um triplo dêitico pontua a autodesignação: a primeira pessoa do singular, o tempo passado do verbo e a menção ao lá em relação ao aqui. Esse caráter auto-referencial é por vezes sublinhado por certos enunciados introdutórios que servem de “prefácio”. Esses tipos de asserções ligam o testemunho pontual a toda a história de uma vida. Ao mesmo tempo, a autodesignação faz aflorar a opacidade inextricável de uma história pessoal que foi ela própria “enredada em histórias”. É por isso que a impressão afetiva de um acontecimento capaz de tocar a testemunha com a força de um golpe não coincide necessariamente com a importância que lhe atribui o receptor do testemunho. (Paul RICŒUR, 2007, p. 172-173)

Mesmo com pares que também estiveram lá é possível haver diferença afetiva na relação com o acontecimento. Um docente que ignora um relato de suicídio discente em assembleia sindical por não considerar o fato relevante para aquele espaço (o que pode significar desprezo por esta morte, mas não necessariamente, pois pode apenas ser consequência de seu foco em outro tópico considerado mais importante naquele momento) pode não compreender esse aparente descaso como violência à colega que o narrou. Enquanto isso, a professora que tomou o microfone (para falar desta morte e de todo um processo institucional que ocorreu com o estudante até o autoextermínio, da falta de suporte a quem socorreu o aluno e reclamou mudanças na política institucional) desejava receber expressões de simpatia a suas posições. Como diz Paul Ricœur, os/as receptores/as não atribuíram ao testemunho dado a mesma importância de quem o emitiu.

Isso também ocorre em momentos cotidianos em que declaro que pedi exoneração de uma universidade federal para não continuar a ser violentada e essa afirmação é invalidada com afirmativas que desqualificam meu testemunho e meu sofrimento, hipervalorizando, simultaneamente, o status de cargo efetivo. Não é diferente de quando Tatiana Lionço pede proteção ao *Scholars at Risk* (ANEXO E) e, apesar de ter sido ameaçada de morte e de ter rosto e nome próprio alvo de inúmeras campanhas de difamação publicadas em redes sociais e redes de ataques e difamação financiadas por parlamentares e (no momento da escrita desta tese) pela

rede de apoiadores do presidente, a instituição estrangeira decide que a docente não está em situação que faça jus a receber ajuda para que fique em segurança.

Alexei Conte Indursky e Karine Szuchman (2014, p.50) nos ajudam a pensar que, perante o silenciamento e a criação de uma farsa que apaga a violência estatal e, com ela, o trauma e suas testemunhas, do “íntimo da vivência subjetiva à dimensão coletiva dos fatos desmentidos é o próprio laço social que é posto à prova”. Por isso é importante que a testemunha esteja vivendo um tempo *outro*, não do tempo do Outro (imposto), em que consiga falar e se encontre com alguém com quem haja uma “possibilidade de endereçamento”, de escuta sensível, e que possa se tornar uma testemunha da testemunha. Assumir essa posição enquanto autora da pesquisa demanda o cuidado de compreender que os testemunhos “são sempre uma cocriação, onde a posição do sujeito frente ao vivido é constantemente refrabricada, à medida que as condições sociais de recepção de seu relato são possibilitadas” (*idem*, p.51). O testemunho tem, então, a característica de ser contingencial e ter em si efeitos da memória, do recalque, da fantasia e da ficção da própria história. O que não o desqualifica como fonte de conhecimento, especialmente sobre fatos silenciados da memória coletiva.

Importante frisar que sua subjetividade não coloca esta fonte de dados em categoria menor em relação a outras clássicas, visto que toda produção epistêmica está sempre limitada pela incapacidade da linguagem de representar o vivido, os fatos, as experiências, a vida. Testemunhos demandam o reconhecimento de suas idiossincrasias, “Menos para serem tratados como falas subjetivas desprovidas de “realidade histórica”, mais para compreendermos que a realidade histórica é, segundo Sigmund Freud (1938/1973), sempre uma construção psíquica que atesta as condições nas quais o sujeito encontra-se imerso.” (Alexei Conte INDURSKY, Karine SZUCHMAN, 2014, p.56)

Ao assumirmos esta posição sobre o uso dos testemunhos, nos propomos a pensar a experiência na fala, em vez de pensar a fala sobre a experiência, acessando o que não está recalcado como pista e dando atenção ao que não é dito (em frases como “não sei”, “esqueci”), não nos colocando em busca apenas de informações, mas do conteúdo e das expressões, buscando “utilizar-se da performatividade da linguagem para a construção de experiências no/do dizer mais suscetíveis às variações e à indeterminação” (Silvia Helena TEDESCO; Christian SADE;

Luciana Vieira CALIMAN, 2013, p. 307), mas também assumindo a posição de testemunha das testemunhas.

Para o encontro com as mulheres desta pesquisa elaboramos quatro perguntas disparadoras, que não necessariamente seriam lidas como foram escritas. Nos propomos a lançá-las na conversa como modo de redirecionamento em caso de desvio do assunto, considerando que, ao entrar em uma conversa, “nunca se sabe aonde [... ela] pode nos levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto” (Jorge LARROSA, 2003, p. 212). Assim, entendemos as perguntas disparadoras como possibilidades de entrar na conversa, abertas para o que pode ser dito, ainda que não seja o esperado. As perguntas elaboradas foram:

- a) Você poderia descrever violência(s) que sofre ou sofreu no exercício da docência do Ensino Superior em universidade pública brasileira?
- b) Quais discursos eram ou são usados para justificar a(s) violência(s) cometida(s) contra você?
- c) Como integrantes da comunidade acadêmica reagiam ou reagem ao ouvir seus relatos?
- d) Como isso te afeta (ou afetou)?

Essas perguntas foram pensadas apenas como disparadoras da conversa que se estabeleceria no momento da entrevista, que, como técnica, nos permitiu alcançar um conjunto de imagens e percepções que dão “um estatuto à experiência” considerada como “a sucessão, o movimento das ideias separáveis na medida em que são diferentes, e diferentes à medida que são separáveis. É preciso partir *dessa* experiência, porque ela é *a* experiência. Ela não pressupõe coisa alguma, nada a precede” (Gilles DELEUZE, 2008, p. 95-96). Assim, nesta pesquisa, objetivamos dar à experiência o status defendido por Jorge Larrosa (2014) pelo ato de prescindir dessa “obsessão pelo separado, pelo controle, pelo esquadrinhamento, pelo saber” (Fernanda EUGÉNIO; João FIADEIRO, 2016, p. 285), nos permitindo o encontro.

A partir dos encontros com mulheres docentes do Ensino Superior que sofreram processos de violência institucional, acessamos também textos, publicações, processos institucionais contra

elas ou movidos por elas contra as instituições e seus agressores, e demais materiais citados e disponibilizados por elas à pesquisadora. Utilizamos trechos de alguns desses documentos, outros acessamos para compreender o que foi dito em nossas conversas, mas não citamos diretamente para garantir a segurança de dados ali expostos. Ao perguntarmos sobre violências sofridas, seus testemunhos e o meu trazem omissão de nossas falas em atas, articulação para gerar a desvinculação de programa de pós-graduação, criação de impedimentos ao trabalho, omissão perante situações de perseguição, convites informais para nos afastarmos da instituição, descredibilização com base em nossas aparências, uso da maternidade para justificar decisões institucionais, dentre outras.

A partir de nossas posições éticas, metodológicas e políticas e de nossos pré-supostos, objetivamos guiar esta pesquisa “[...] admitindo que outras interpretações [da realidade] podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas” (Menga LÜDKE; Marli ANDRÉ, 2018, p. 62), sem perder a percepção de que a própria leitura dos dados é subjetiva e está também ligada a como se compõem os referenciais de nossas próprias constelações identitárias, ou identificatórias. Indispensável lembrar que esta abordagem não tem qualquer intenção de significar neutralidade, visto que, utilizando referenciais feministas e dos estudos culturais das ciências, como Sandra Harding (1998), compreendemos que não existe neutralidade possível em nenhum discurso, científico ou não. Sobre isso, Londa Schiebinger (2008) pontua que

Uma cultura é mais do que instituições, regulações legais ou uma série de diplomas e certificados. Ela consiste em suposições e valores não declarados de seus membros. A despeito dos clamores de objetividade e de valor neutralidade [*sic.*], as ciências encerram culturas identificáveis, cujos costumes e hábitos desenvolveram-se ao longo do tempo. Muitos desses costumes desenvolveram-se historicamente não contando com a presença das mulheres e, além disso, como argumentei em outro trabalho, em oposição à participação delas. (Londa SCHIEBINGER 2008, n.p.)

Sem cair na armadilha da afirmação da neutralidade, nesta escrita assumo minhas posições éticas, políticas e estéticas (ou pelo menos aquelas das quais estou a par), ao me colocar enquanto antirracista, antifascista, feminista, bissexual, ateia, comprometida com a defesa da diferença na educação e com as lutas classistas pelas condições de trabalho docente; e pesquisadora defensora de uma produção acadêmica menos monolítica e mais literaturizada, como forma de ampliação do acesso a nossas produções. Por isso, ao longo do texto, assim como Paul Ricœur (2007, p. 19), “Convoco um autor ou outro de acordo com a necessidade do argumento [...]”, enquanto leitora diante da qual “todos os livros estão abertos ao mesmo

tempo”, metáfora usada pelo autor para se referir à possibilidade de ler produções de diferentes correntes teóricas de forma complementar, por selecionar os conceitos que interessam a essa escrita.

2.2.1 Representatividade, subjetividades e escuta

Michel de Certeau (2011), ao pensar as massas e a verdade, aponta três características em comum entre ambas: serem insustentáveis, inapropriáveis e inomináveis. A primeira característica tem relação com seu exagero, ou transbordamento; a segunda com o fato de elas apreenderem o pensamento e o sobrepujarem; e a terceira se traduz na ausência de taxinomias estabelecidas que deem conta de classificar tanto as massas populares, quanto a verdade. A partir daí, o autor lança a questão de que as “[...] práticas intelectuais enquanto elas se definem como “maneiras de fazer [...] da própria atividade científica [...]” (Michel de CERTEAU, 2011, p. 128) se comportem como estilo do pesquisador.

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2018), docentes do Ensino Superior do sexo feminino são a maioria nas faculdades, nos centros de Ensino Superior e nas universidades brasileiras. Os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2018), no entanto, não discriminam a identidade de gênero, o grupo étnico-racial ou quaisquer outros dados dessa classe trabalhadora. Nos termos de Michel de Certeau (2011), há aqui uma massa e uma verdade que transbordam os dados (insustentáveis), que nos apreendem o pensamento impondo questões que não são possíveis de responder (inapropriáveis) e não estão classificadas em taxinomias que nos ajudem a pensar as questões que nos movem (inomináveis).

Como aponta o autor, perante as massas e a verdade, é preciso estabelecer um estilo no trabalho de pesquisa com critérios, neste caso, para a identificação das sujeitas a partir da articulação e sistematização dos dados massivos, mas também da consideração dos processos de violência que nos interessam. Michel Foucault (2015b) apontou especificidades do intelectual com as

quais também dialogamos ao pensar essas mulheres na docência do Ensino Superior (em seu tripé de ensino, pesquisa e extensão):

[...] a especificidade de sua posição de classe (pequeno burguês a serviço do capitalismo, intelectual “orgânico” do proletariado); a especificidade de suas condições de vida e de trabalho, ligadas à sua condição de intelectual (seu domínio de pesquisa, seu lugar no laboratório, as exigências políticas a que se submete, ou contra as quais se revolta, na universidade, no hospital, etc.); finalmente, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. **É então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que não são somente profissionais ou setoriais.** Ele funciona ou luta no nível geral desse regime de verdade [...] (Michel FOUCAULT, 2015b, p.53, grifo nosso).

Não havendo divisão entre gênero, orientação sexual, grupo étnico-racial, geracional ou de qualquer outra espécie que não seja a categoria sexo nos dados do INEP (BRASIL, 2018), embora esses fatores de subjetivação venham a ser considerados nos registros da pesquisa, não foram determinantes para selecionar o grupo de sujeitas, pois não haveria uma forma de garantir um critério de representatividade da classe.

O que nos aproximou das mulheres com quem trabalhamos foram as violências vividas na docência do Ensino Superior. Ao conversarmos com essas mulheres, verificamos nossa tese de que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina a partir da análise de violências sofridas por nós. Esses termos foram pensados dentro do campo das relações de poder em Michel Foucault (2015b), tomando as precauções que o autor apontou em seu próprio trabalho sobre o tema:

[...] não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro [...], ao contrário, [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. [...]. (Michel FOUCAULT, 2015b, p.282)

Na leitura que Michel de Certeau (2011) faz do conceito de poder em Michel Foucault, acrescenta que as práticas intelectuais se inscrevem nas inúmeras maneiras de exercer o poder. O autor afirma que

[...] qualquer poder implica: por um lado, uma *autoridade* (relativa ao crer/fazer crer); e, por outro, uma *força* (relativa a uma pressão ou repressão física). Se é verdade que, em geral o maior grau de autoridade de um poder implica em menos necessidade de utilizar a força, ou a diminuição da autoridade exige um uso maior da força, teremos também práticas diferentes de acordo com o registro acionado, de preferência, por elas: o da autoridade ou o da força. Essa distinção é fundamental quando se trata de práticas que se desenvolvem no campo constituído pela produção e pela circulação do saber e que, portanto, parecem utilizar, no poder, seu aspecto de autoridade (Michel de CERTEAU, 2011, p. 126).

O que queremos dizer com isso é que, a partir de diferentes marcadores sociais, cada uma das sujeitas da pesquisa teve acesso a mais ou menos possibilidades de resistir à violência (que Michel de Certeau nomeou como pressão ou repressão). Ao falar sobre resistência estamos pensando o conceito a partir de Michel Foucault (2015b):

Essa resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea. [...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente [...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. (Michel FOUCAULT, 2015b, p.360)

Com Félix Guattari (2012, p. 178), compreendemos que entre processos de subjetivação, sujeição e resistência, os agenciamentos de enunciação são produzidos a partir dos mais diversos discursos (espaciais, sonoros, corporais, verbais etc.), de forma que a “[...] subjetividade individual [...] não pode ser separada dos Agenciamentos coletivos de produção de subjetividade; tais Agenciamentos comportam dimensões microssociais mas também dimensões materiais e dimensões inconscientes”. Por isso, a linguagem não dá conta de representar, nos testemunhos a totalidade do vivido. Tanto os agenciamentos materiais quanto os inconscientes, as estratégias de resistência planejadas e as táticas que nem percebemos ter usado de forma recorrente compõem a experiência coletiva, mas não necessariamente estão registradas na memória subjetiva, ou são elaboráveis em nossas falas. É preciso também observar que o trauma impede a linearidade da memória e da fala,

A intensidade excessiva do trauma calcina o sentido e a palavra não consegue organizar o relato e nada amarra o elemento temporal, instalando-se uma descontinuidade que a psicanálise chamou de *a posteriori*. O que se pode dizer, o que se pode lembrar, apresenta-se como falho, tem uma intensidade que não pode ser dita, algo se inscreve e escapa. O tempo do traumático instala uma aporia: ele não é experienciado quando ocorre, ele estabelece sempre conexões com outro lugar, outro tempo, outra experiência, é pleno em ressonâncias. (Claudia PERRONE; Eureka Gallo de MORAES, 2014, p.32)

A memória, mesmo que (e talvez por ser) marcada pelo trauma, viabiliza um registro social a partir do testemunho individual. Nas palavras de Marta Regina Maia e Dayane do Carmo Barretos (2018, p. 224), “podemos pensar a memória como potência capaz de trazer à tona uma história que estava marginalizada e desconhecida do público”. Daí parte a centralidade do testemunho para registro de um acontecimento, segundo as autoras.

Fazer o registro de testemunhos de mulheres que vivenciam situações de violência e cerceamento no exercício da docência em universidades públicas pode ser pensado, então, como um exercício de afirmação da “verdade da experiência, da impressão subjetiva do vivido” (Barbara de Souza CONTE; Caroline Silveira BAUER, 2018, p. 55), como memória do tempo histórico compartilhado socialmente. Nesse sentido, “é preciso reivindicar a experiência, dar-lhe certa dignidade, certa legitimidade” (Jorge LARROSA, 2014, p. 38), mas sem torná-la um fetiche, reduzi-la a cálculos ou processos de produção homogeneizantes, como nos adverte Jorge Larrosa (2014). Dessa forma, ela é fonte de dados da pesquisa, não pelo que se quer capturar da memória, mas pelo que a lembrança deixa emergir no discurso a partir da experiência não recalcada, com o cuidado de não fetichizá-la.

A memória, a fala sobre o trauma e o testemunho são marcados pelas posições subjetivas que assumimos em nossas constelações identitárias, também agenciadas pelas nossas posições nas relações de gênero. Mesmo as posições que assumimos como trabalhadoras no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas não está descolada de agenciamentos e relações de poder marcadas por gênero e outros marcadores de nossas constelações identitárias. Segundo Félix Guattari (1985):

A divisão social do trabalho, a designação dos indivíduos a seus postos de produção não dependem (sic) unicamente dos meios de coerção ou do sistema de remuneração monetária; mas também, e talvez de modo mais fundamental, das técnicas de modelização dos agenciamentos inconscientes operados pelos equipamentos sociais, pelos meios de comunicação, pelos métodos psicológicos de adaptação de todos os tipos. (Félix GUATTARI, 1985, p.171)

Para Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), o Estado funciona como um organizador centralizante de fluxos molares (instituídos, hegemônicos e homogeneizantes, sobrecodificados nos corpos, nos inconscientes maquínicos). Os fluxos molares se compõem em macropolíticas, enquanto os fluxos moleculares operam nas micropolíticas produzindo linhas de fuga, movimentos instituintes de atualização.

Isso não significa que o inconsciente maquínico seja necessariamente mais padronizado, mais “impessoal” ou arquetípico que o inconsciente tradicional [..., mas que] faz proliferar todo um conjunto de máquinas desejantes. Agora não se trata mais de “objetos parciais” tipificados – o seio, as fezes, o pênis, etc. –, mas de uma multidão de objetos singulares, heterogêneos uns em relação aos outros, articulando-se em constelações funcionais nunca redutíveis a complexos universais. (Félix GUATTARI, 1985, p.167-168)

Pensando que os processos de produção maquínicos reverberam em nossos modos de percepção das experiências e de constituição de nossas constelações identitárias, consideramos que, ao buscarmos os testemunhos sobre processos de violência vividos na docência do Ensino Superior, mais do que alcançar descrições específicas sobre este ou aquele fato, encontramos pontos de aproximação, nós, similaridades, que não estavam necessariamente em nós, mas nos modos de correção, nas violências, no *modus operandi* das diferentes instituições. Retomamos Roberto Machado (2015, p. 28) que nos impele a pensar que, ao adotarmos a análise do discurso foucaultiana, nossa “[...] investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que o constituem” e que, nesta pesquisa, se repetem como ecos de um mesmo discurso, manifestações discursivas diferentes que produzem os mesmos efeitos de verdade.

Pensando como os discursos agenciam processos de subjetivação e podem se repetir em diferentes espaços (universidades e *campi* diversos, em localizações distantes do país), tempos (tanto cronológicos, quando experienciados, tempos de sociabilidade) e em diferentes relações de poder (toda relação é singular, ainda que haja agenciamentos comuns), retomamos Félix Guattari (2012, p. 14) ao afirmar que

[...] parece indicado forjar uma concepção mais transversalista da subjetividade, que permita responder ao mesmo tempo a suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios existenciais) e a suas aberturas para sistemas de valor (Universos incorporais) com implicações sociais e culturais.

Assim, os processos de subjetivação vivenciados pelas mulheres sujeitas da pesquisa, descritos a partir de suas memórias em seus testemunhos, foram considerados via escuta atenta aos diversos agenciamentos espaciais, temporais, discursivos que manifestaram.

Assim, o espaço de escuta à singularidade do testemunho não é para apagar as inscrições, efeito de intensidades vividas, mas, na cartografia da análise, oferecer ao sujeito um território possível para se independizar daquelas marcas silenciadas, as quais insistem tanto nas manifestações de dor sobre partes mutiladas do corpo como

nas rasuras psíquicas que impedem de pensar. O espaço de escuta é terapêutico porque é ético, é ético porque a palavra do sujeito é única e intransferível.

O sujeito, ao “recuperar” a palavra, sem restrições e sem censura, experimenta testemunhar-se, ouvir-se e elaborar-se através de um discurso próprio que recompõe os contornos de ter “ação” intransferível sobre si mesmo. (Claudia PERRONE; Eurema Gallo de MORAES, 2014, p.42)

Essa escuta atenta foi guiada pelo respeito ao tempo das sujeitas, não só o *chronos*, mas o tempo dos silêncios, em que os olhares se dispersavam nas memórias, o tempo da suspensão das entrevistas para atender a uma demanda doméstica, ou para elaboração pessoal antes de estar segura para falar. A conversa foi marcada pela tentativa de me colocar em lugar de igualdade, criando a possibilidade de reconhecimento, como orienta Roland Barthes (1984). Essa escuta também permitiu a identificação dos nós, dos pontos de similaridades, das regularidades discursivas sobre gênero, sexualidades, questões étnico-raciais e de classe que apareceram nos diferentes testemunhos, ao narrarmos processos de violência sofridos no exercício da docência em instituições públicas de Ensino Superior.

A definição de como os agenciamentos dos espaços, tempos, sons etc. interferem nos processos de retenção da memória, esquecimento, ressignificação corrobora com a importância dela como fonte de dados para a pesquisa. Esses processos e seus efeitos também forneceram indícios de como se deram as relações de poder vivenciadas. Seria muito simplista estabelecer que, se essas mulheres podem contar o que viveram, é por terem resistido, logo não teriam sofrido violência. Como a leitura que Michel de Certeau (2011) faz de Michel Foucault nos ajuda a pensar, a violência não está apenas onde não há mais nenhuma possibilidade de controle sobre a própria vida (nem mesmo o suicídio), como algumas leituras equivocadas do conceito de resistência afirmam. Ela aparece em toda relação de poder, mas não necessariamente resulta em uma vida feliz. Em alguns testemunhos a resistência resultante de um compromisso com a verdade de si permitiu que nós resistíssemos até mesmo suportando a dor. É preciso fazer a ressalva de que todas nós cedemos de alguma forma, o que não significa que não houve resistência. O que evitamos nessa narrativa foi justamente a romantização dos modos de resistir.

2.2.2 Tecnologias e ampliação dos possíveis

Definida a forma pela qual selecionamos as mulheres da pesquisa, surgiu o impasse de como realizar as conversas mediante o contexto de pandemia. Considerando que essas mulheres foram e são agredidas através de ameaças, telefones grampeados e outros tipos de perseguições, a realização da pesquisa por meios tecnológicos não era nossa primeira escolha. Apesar de elas se encontrarem em diferentes Estados do país, pretendíamos viajar para realizar as conversas pessoalmente.

Mediante a inviabilidade de prever quando seria possível esse tipo de viagem e encontro, buscamos alternativas viáveis para realizar a pesquisa. Decidimos por utilizar uma *Virtual Private Network* (VPN), utilizando as orientações da Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, a fim de prover assistência imediata, definida como “[...] aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa [...]” (BRASIL, 2012, n.p.).

Uma VPN é um serviço que cria “[...] um túnel privado pela internet. Ele efetivamente anonimiza sua atividade na Internet e protege sua conexão ao usar Wi-Fi pública, como em cafés ou aeroportos” (AVAST, 2020, n.p.) ou qualquer outro tipo de conexão. Contratamos e testamos o serviço de VPN da Avast, que garante a invisibilização da máquina na internet, garantindo inclusive que se possa disfarçar a localização da máquina (registrando o acesso em outro país, por exemplo).

Oferecemos um código de ativação (pré-pago por mim) a cada sujeita da pesquisa, e ajudamos na instalação do aplicativo, de forma que as conversas puderam acontecer por meio de videoconferências enquanto estavam sendo criptografadas nos dois sentidos, tanto de nosso computador para o delas, quanto do delas para o nosso. Simultaneamente, gravamos as falas em aparelho analógico (que não tem acesso à internet, Wi-Fi ou *bluetooth*), de forma a garantir o registro para transcrição, mas ao mesmo tempo viabilizar que não houvesse registro virtual de seus relatos. Assim, garantimos a segurança que consideramos necessária para que pudessem se sentir seguras para que as conversas acontecessem de forma remota.

Também oferecemos suporte psicológico após a participação na pesquisa, por compreendermos que há sempre o risco do comprometimento emocional ao se falar sobre violências vividas, mas todas declinaram. No TCLE, todas essas garantias foram estabelecidas e sua assinatura foi feita de forma virtual além de o consentimento verbal ter sido gravado. Cada uma das sujeitas escolheu, no TCLE, o pseudônimo com o qual gostaria de ser identificada neste texto e todas optaram por manter os próprios nomes.

2.2.3 Entre testemunhos e escrita

Nos propomos a utilizar uma abordagem informada pela Psicanálise (Michel de CERTEAU, 2011) ao pensar que a escrita da história toma o lugar dos acontecimentos que pretende descrever e as indicações metodológicas da clínica do testemunho (SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA, 2014), como pistas para a escuta dos testemunhos desta tese.

A contribuição da psicanálise para uma clínica do testemunho é exatamente garantir que a singularidade, o resto que marca a presença da dor, do excesso na história e na sociedade, esteja presente na reconstrução permanente da memória e não apenas a história como simples reflexo da realidade dos vencedores, que não cessam de vencer, como advertiu Benjamin. A realidade da memória, e suas construções sempre cambiantes, é que torna possível desencravar o destino, separar a repetição da fatalidade e, assim, os mecanismos das racionalidades, que não cessaram de produzir a violência e a dor, possam, finalmente, ser interrompidos. (Claudia PERRONE; Eureka Gallo de MORAES, 2014, p.38)

Na leitura que Michel de Certeau (2011, p. 108) faz de Sigmund Freud e Jacques Lacan, a escrita da história, ou historiografia, se produz a partir de “[...] acontecimentos nos quais “nada subsiste: ela “toma” o lugar deles. [...] Ela “substitui” [...] a história que lhe faz falta. [...] Como se estivesse em questão o avanço (interminável) e a fome (insaciável) do corpo da Letra”. Suas pontuações nos ajudam a pensar que, a partir das conversas e de seus registros, produzimos um relato que ainda não existia, ainda que tenhamos tido acesso a outros relatos sobre os acontecimentos similares, serão sempre outros, nunca os mesmos. Não há uma coleta de dados

pré-existent. Nenhum dado é anterior a sua produção discursiva, logo, resulta do ato de fazer a pesquisa.

Michel de Certeau (2011) também nos ajuda a pensar a prática da escrita da ciência a partir de outras possibilidades, incluindo o uso de estratégias de gêneros literários como o conto ou o romance na narrativa da pesquisa. O autor cita a produção de Sigmund Freud ao problematizar que a produção institucionalizada da ciência não precisa criar um dualismo entre o analista e o analisado, podendo inclusive servir de meio de aproximação, como acontece nesta tese entre a autora e as outras quatro sujeitas da pesquisa. Essa reflexão se aproxima do que nos move nas práticas de literaturização das ciências, como estratégia de deixar os discursos produzidos acessíveis, mas também de criar estratégias éticas e estéticas para representar nossas posições políticas, como uma forma de invenção de novos modos de escrita na tentativa de “*narrar a vida e literaturizar a ciência*” como nos provocou Nilda Alves (2008).

No processo de realização das entrevistas, para registro dos testemunhos via gravador, adotamos uma postura de conversa. Segundo Andréa Serpa (2018, p. 94), a “[...] conversa como metodologia [...] vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam, nesta prática, criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e a suas realidades através da palavra compartilhada [...]”. Para a autora, a experiência de se narrar, compartilhar a fala com outros sujeitos, viabiliza uma cumplicidade e respeito que permite a escuta atenta do outro, mesmo quando as ideias não são complementares. Permitir que os encontros com as outras quatro sujeitas da pesquisa assumissem esse tom de conversa implicou também uma mudança em como registamos nossas falas nesta tese. Inicialmente havia feito recortes pontuais, deixando as falas soltas e desconexas, mas depois percebi que o respeito ao registro histórico dos testemunhos demandava que suas falas fossem, no limite do possível, transcritas sem cortes que impedissem a compreensão da narrativa que produziram em nosso encontro. Após concluir o texto, este também foi enviado às sujeitas, que revisaram suas falas aqui transcritas.

Essa postura minha, enquanto pesquisadora, permitiu que as conversas fluíssem de forma a emergir nos testemunhos até o que não era esperado, o que não estava buscando, mas cujo registro foi muito importante para esta pesquisa, como é o caso das relações de poder que punem a maternidade e a relação que mulheres têm com ela (qualquer que seja essa relação). Jorge Larrosa (2003), ao pensar a questão do outro em diálogo com Skliar, afirma que:

Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso em uma conversa não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa... (Jorge LARROSA, 2003, p. 212-213)

Para garantir a possibilidade de emergência de dúvidas, perplexidades e interrogações como manifestações da diferença foi preciso um movimento de escuta atenta. A abertura para uma escuta atenta define as condições de recepção do testemunho segundo Alexei Conte Indursky e Karine Szuchman (2014). Essa escuta só pode acontecer em um espaço seguro, demandando atenção ao que é dito e aos silêncios, superando a ação fisiológica do ouvir para possibilitar o reconhecimento, conforme pontua Roland Barthes (1984). O movimento de escuta que permitisse o reconhecimento criou possibilidades de emergência das diferenças nas conversas, em que me mantive atenta para não impor os significantes de minhas próprias experiências nos encontros com as mulheres com quem conversei. As outras quatro sujeitas da pesquisa também viveram estas conversas assumindo posições éticas, políticas e estéticas sobre nossos encontros, falando sobre seus desconfortos e processos de preparação para as entrevistas, como Rejane B. Jardim pontuou no trecho abaixo:

Rejane B. Jardim: Eu sei que, como professora de história[...], a nossa memória nos trai. Então a gente seleciona. Aquilo que eu não te digo, talvez eu queira esquecer. Talvez eu não queira sublinhar, mas tu podes me perguntar que não tem problema nenhum. Naquilo que eu puder, o que eu lembro, o que eu sei, eu compartilho. Eu acho que é uma questão... Que quando a gente faz a nossa autobiografia, né? Esse exercício autobiográfico, a gente sempre é generoso com a gente, também. Isso eu sei, né? A gente tem que limpar esse território aí.

Catarina Dallapicula: Eu não sei se a gente é tão generosa, não.

Rejane B. Jardim: Eu acho que não! Eu acho que no nosso caso. No caso das mulheres; do feminino, não das mulheres em particular, mas do feminino, do arquétipo feminino... A nossa autocrítica e as muitas formas de exclusão a que fomos submetidas e a própria constituição da nossa subjetividade nos constrói diferente, eu acho. Mas é um cuidado que os biógrafos têm, né?

Como Rejane declarou, cada uma das sujeitas da pesquisa iniciou suas colaborações com uma posição política, ética e estética sobre suas memórias, sobre violência institucional nas IES e, principalmente, sobre o que estava disposta a falar e como se dispunha a dizer dessas violências. Cada mulher trouxe, para as conversas e, conseqüentemente, para seu testemunho nesta pesquisa, o que desejou de si e de suas experiências. Fazer esse registro demandou pensar como e o que transcrever para valorizar seus testemunhos. Rod Watson e Édison Gastaldo (2015, p. 90) nos oferecem uma lista de aspectos aparentes em conversas e uma descrição detalhada sobre como operar a transcrição, enfatizando que as “[...] transcrições das conversações são uma etapa prévia à análise, e utilizam convenções e codificações que visam a evidenciar a dimensão interacional das conversas [...]”.

Ao iniciarmos as transcrições tentamos separar as falas das sujeitas por recortes, mas a omissão das falas e intervenções da pesquisadora parecem ter reduzido a leitura do que foi dito. Por isso, mudamos a forma de apresentar os testemunhos e recorremos a uma estrutura de transcrição que registra a intercalação da conversa e utiliza didascálias quando necessário incluir descrições de gestos, entonação ou outros fenômenos. Outra decisão tomada foi a de não incluir os dados das instituições (ainda que sejam facilmente identificáveis em nossos currículos) e dados que levem à identificação de outras pessoas. Em trechos que possam gerar outras agressões e constrangimentos às sujeitas, não utilizamos a citação de nossas falas e passamos a narrativa para a terceira pessoa, descrevendo o que os dados relevantes a esta tese indicam, mas não fatos específicos que possam identificar quem de nós cinco os compartilhou, como no caso das omissões em atas.

Para evitar a redução da experiência a um experimento, como nos adverte Jorge Larrosa (2014), é preciso atenção ao que as palavras produzem de sentido e de subjetivação. É também preciso problematizar como o excesso de trabalho cerceia a experiência, reduzindo as possibilidades de que algo nos passe, nos aconteça, nos toque (Jorge LARROSA, 2014), e talvez essa seja mais uma possibilidade de leitura sobre como é possível que as violências vividas por mulheres na docência do Ensino Superior não sejam percebidas pelos seus pares. O excesso de trabalho também é uma forma de controle, controle dos tempos, controle dos encontros, controle das possibilidades de se afetar por outrem e de produzir um conhecimento que não seja estéril, que nos mobilize.

Se um dado de uma pesquisa é “o fluxo do sensível, uma coleção de impressões e de imagens, um conjunto de percepções [...] o conjunto do que aparece” (Gilles DELEUZE, 2008, p. 95), os dados desta tese são as impressões, imagens e percepções daquilo que nos toca nos encontros com as sujeitas e com os interlocutores e as interlocutoras da pesquisa. Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p. 104) nos advertem que é “o indizível que faz trauma, que deixa uma marca e se transmite como fonte de desgastes na subjetividade”, mas é o dizível que é dado, que pode ser transmitido e que só pode ser transmitido pela existência de um laço social entre quem fala e quem escuta, o que permite a afecção, a experiência possível nas relações de poder estabelecidas entre pesquisadora e sujeitas e entre pesquisadora e leitores e leitoras, pelos usos da palavra falada e escrita.

A vantagem do encontro entre testemunho e escuta é precisamente a possibilidade de construir tramas de sentido por meio da recomposição nos labirintos de memória. Esses labirintos desenhados no traço da violência, da crueldade e no fascínio da servidão armazenam no sujeito a sinuosidade de personagens em sua “confusão de línguas”, em argumentações enlouquecedoras, em temporalidades desconexas, em vozes que atordoam; articula-se o testemunho em relatos cuja especificidade o sujeito encontra interrogantes na própria palavra, e não na imposição de responder a partir da interrogação do outro. (Claudia PERRONE; Eureka Gallo de MORAES, 2014, p.39)

Nesta tese, a construção das tramas de sentido a partir da escuta atenta foram elaboradas em movimentos de compreensão das relações de poder que emergiam em regularidades discursivas sobre gênero, sexualidades, questões étnico-raciais e de classe nos testemunhos de diferentes docentes ao narrarem processos de violência sofridos no exercício da docência em instituições públicas de Ensino Superior a partir da análise do discurso. Como indica Michel Foucault (2015a, p. 90-91),

o que se analisa aqui não são, certamente, os estados terminais do discurso, mas sim os sistemas que tornam possíveis as formas sistemáticas últimas; são *regularidades pré-terminais* em relação às quais o estado final [...] se define [...] por suas variantes. Atrás do sistema acabado, o que a análise das formações descobre [...] é uma espessura imensa de sistematicidades, um conjunto cerrado de relações múltiplas.

A partir dos testemunhos registrados, buscamos, na análise do discurso empregada nesta tese, identificar as regularidades discursivas que são, ao mesmo tempo, anteriores e constituintes desses enunciados (os discursos dos quais eles reverberam), permitindo a identificação de relações de poder que operam na produção desejante da maquinaria institucional, em outras palavras, dos modos de produção subjetiva do dispositivo em tela. “Não procuramos, pois,

passar do texto ao pensamento, da conversa ao silêncio, do exterior ao interior” (*idem*, p. 91), mas compreender a dimensão enunciativa dos discursos registrados em suas relações de poder.

O que emerge de comum nos testemunhos são registros do *modus operandi*, do *ethos* universitário (Roberto Sidney MACEDO, 2005), das relações de poder que constituem a produção maquínica estatal na gestão do trabalho, dos saberes que determinam o que se pode, como se pode e quando se pode fazer (Michel FOUCAULT, 2014), de acordo com os códigos morais compartilhados. Essas relações de poder não podem existir “senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam [...] o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência [...] Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa” (Michel FOUCAULT, 2014, p. 104), mas resistências disseminadas em todas as relações descritas. Por outro lado, em situações de violência, em que não há resistência possível, a manutenção da vida se dá pela recusa ao regime de verdade, aos códigos morais compartilhados, ao *modus operandi*, e criação de linhas de fugas que causem a desterritorialização dos signos e, conseqüentemente, a produção de novos possíveis à vida dentro da instituição (Gilles, DELEUZE, Félix GUATTARI, 2011b).

A análise do discurso opera no nível do próprio discurso, não busca o oculto ou o transcendente, mas o que está dito em enunciados que se repetem tanto e de tantas formas que se naturalizam, hegemonomizam e deixam de ser percebidos cotidianamente enquanto relação de poder, o que permite que operem na lógica produtiva do poder maquínico que constitui o dispositivo em pauta.

Nesta tese, pela análise do discurso a partir dos testemunhos, identificamos enunciados que se repetem enquanto regularidades discursivas como ramificações de enunciados naturalizados nos códigos morais compartilhados nas IESs em que as mulheres da pesquisa estão inseridas. Os discursos hegemônicos aparecem como mediadores das relações de poder nas diferentes instituições, ainda que localizadas em quatro diferentes regiões do país e integrantes de diferentes redes de ensino. Essa repetição não é coincidência e ocorre como manifestação das relações de poder que operam na lógica maquínica de reprodução. Pela naturalização dos discursos, os desejos dissidentes e disruptivos dos regimes de verdade vigentes vão sendo cerceados e as sujeitas vinculadas a eles, corrigidas por práticas institucionalizadas de corte e produção desejante. Trazemos as sujeitas da pesquisa e seus testemunhos como fonte de dados

e a partir deles elaboramos esta tese sobre as relações de poder e as práticas de correção moral cuja regularidade discursiva resulta da institucionalidade. A análise realizada resulta em reflexões sobre como operam esses regimes de verdade institucionalizados em diferentes (e similares) códigos morais compartilhados, validando as violências que, sistematizadas, resultam em práticas de tortura moral.

3 NOSSAS HISTÓRIAS E NOSSAS REFLEXÕES



14

Agendamos a entrevista piloto com Rejane Barreto Jardim por termos conseguido rapidamente uma data disponível para as duas, em 15 de março de 2021. No período em que realizamos nossa entrevista, Rejane Jardim estava em “processo de redesenho de si”, como nos contou. Nesse ponto do processo, se identificava como “mulher cis, sexualmente livre, religiosamente em crise, branca latino-americana”. Rejane é professora do Ensino Superior Federal (Brasil, 2012) desde 2009. Antes deste cargo havia atuado como docente do Ensino Superior em outras IES.

Realizamos a entrevista via videochamada pelo Google Meet. Antes de iniciá-la, instalamos nos dois computadores uma *Virtual Private Network* (VPN) e a mantivemos ativada durante toda a chamada. No início da gravação, lemos juntas o TCLE, conversando sobre seus pontos e, ao final, a professora consentiu oficialmente com a participação, me cedendo seus dados para preencher os campos correspondentes do TCLE. Então, agradei por sua contribuição e pela confiança de falar comigo sobre algo que sei que não falamos com qualquer pessoa, ao que ela respondeu:

Rejane Barreto Jardim: Olha, antes de qualquer coisa, eu quero te dizer que isso que tu diz, é bem isso mesmo. A gente não, eu, pelo menos, não consigo mais falar de muita coisa com qualquer um, muito menos disso. Porque a gente fica realmente, em alguma medida saudável, em alguma medida não, mas em alguma medida a gente fica paranoica em relação ao mundo. Ao mundo concreto, às relações no mundo. E eu confio muito em ti sim, a gente já se conhece há bastante tempo. [...] E a autenticidade no campo de luta no qual nos conhecemos parece, entre tantos lugares nos quais também andamos juntas, me parece que aquele lugar específico que nós ocupamos lá no ANDES ou em qualquer sindicato, ou em qualquer lugar. Que é esse campo de luta das mulheres e da comunidade LGBT. É um campo de lutas muito, muito fragilizado no contexto atual, tanto que eu acho que, não sei por onde que tua pesquisa vai se encaminhar... A gente acaba se constituindo nesse momento, num alvo. Eu chamei de alvo-tipo num artiguinho que eu escrevi esses dias. Eu chamo de alvo-tipo. É o tipo... não é uma pessoa, mas um tipo de sujeito social que se tornou alvo do fascismo

¹⁴ GONZAGUINHA. Sangrando. [S.l.], Sony, 1980. Disponível em: <<https://youtu.be/5Iz7HkbLXqM>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

emergente e seus aliados. Não são só os fascistas que nos atacam. São também os aliados dos fascistas. [...] Eu não gosto muito do Boaventura de Sousa Santos porque eu acho ele muito mercantilista no que ele tem feito nos últimos tempos, mas ele tem um livrinho... Tô procurando aqui, à minha volta, mas não tô achando ele agora. [olhando para prateleiras de livros ao seu lado] É um livro que ele escreve sobre a universidade e ali ele alerta pra dificuldade da universidade nesse momento da nossa vida. Acho que achei... Ah, não é. Ele fala dos inimigos externos e inimigos internos da universidade pública e da ideia de universidade de uma maneira geral. Eu acho que a gente tá enfrentando isso: nós, docentes, estamos enfrentando os inimigos externos e internos da universidade. Nós, docentes com esse perfil! Não são todas as docentes, nem todos os docentes. São alguns.

A entrevista seguiu o protocolo estabelecido no TCLE (Apêndice A) e, ao longo da conversa, fui registrando, no diário da tese, os minutos e segundos em que cada tópico era abordado. Seu conteúdo foi inserido neste texto na ordem que nos pareceu fazer sentido para a apresentação das informações e dos argumentos a quem nos lê.

Em abril de 2018, Rejane Barreto Jardim fez duas postagens em sua página de Facebook, em tom de desabafo, contra a emergência do fascismo no Brasil. Foram elas:

Imagem 1: Prints de Postagens de Facebook



Fonte: Porciúncula, 2021.

A primeira coisa necessária a dizer é que a presença de servidoras e servidores em redes sociais particulares não é uma atividade regulamentada pelo vínculo empregatício. É uma posição política classista importante a defesa de que as IES não tenham o direito de intervir na vida

privada de trabalhadoras e trabalhadores, sendo as redes sociais uma das dimensões do campo da vida privada no contexto atual. Sendo assim, as postagens da professora só estão incluídas nesta tese por causa dos usos institucionais que foram feitos delas e que foram descritos no testemunho de Rejane Barreto Jardim.

No Brasil, a Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, criminaliza o nazismo e atos contra pessoas ou grupos “por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica” (BRASIL, 1989, n.p.). Umberto Eco (2020) enfatiza que existiu apenas um nazismo, mas que o fascismo é um regime que se adapta a diversos contextos pois, mesmo que não tenha todos os aspectos enumerados pelo autor, ainda será um regime fascista. Segundo Umberto Eco (2020),

Pode-se dizer que o fascismo italiano foi a primeira ditadura de direita que dominou um país europeu e que, em seguida, todos os movimentos análogos encontraram uma espécie de arquétipo comum no regime de Mussolini. O fascismo italiano foi o primeiro a criar uma liturgia militar, um folclore e até mesmo o modo de vestir [...]. Foi somente nos anos 1930 que surgiram movimentos fascistas na Inglaterra, com Mosley, e na Letônia, Estônia, Lituânia, Polônia, Hungria, Romênia, Bulgária, Grécia, Iugoslávia, Espanha, Portugal, Noruega e até na América do Sul, para não falar da Alemanha. (Umberto ECO, 2020, p. 28-29).

O autor enumera 14 características do que nomeia fascismo eterno, indicando que um regime fascista precisa ter apenas uma ou algumas delas para se constituir. Por analogia, se o Estado brasileiro e suas IES não podem apoiar ideias, ações, sujeitos ou instituições nazistas, não podem apoiar ideias, ações, sujeitos ou instituições fascistas, o que inclui, pensando com Umberto Eco aquelas/es que incluem as características descritas.

Para Umberto Eco, as características do fascismo eterno incluem o culto à tradição, que gera oposição a qualquer avanço do saber (por isso, às universidades e à docência, consideramos); a recusa da modernidade e à ideia de uma sociedade guiada pela razão; a ação pela ação que embasa o *irracionalismo*; o silenciamento a qualquer crítica ao sincretismo; o medo da diferença e a aversão ao desacordo; o uso da frustração econômica e social da população (especialmente das classes médias em situação de recessão); o uso do nacionalismo como forma de compensar a privação de identidades sociais; o uso do medo de inimigos (descritos como muito mais poderosos e perigosos); a ode à guerra pela consideração de que o pacifismo é sinônimo de apoio ao inimigo; o elitismo aristocrático e o desprezo pelos considerados fracos; o culto ao heroísmo e, por consequência, o culto à morte; o uso de questões sexuais como

transferência quando a guerra não é viável; um populismo que põe em questão a legitimidade do parlamento em nome de uma “voz do povo”; o uso de uma “novilíngua”¹⁵ limitada em seu léxico e nas estruturas com a finalidade de limitar também as possibilidades de elaboração de um raciocínio complexo.

Muitas das características apontadas por Eco (2020) nos parecem presentes no governo e contexto brasileiros em 2021, com base nessa compreensão, é contraditório que uma docente do Ensino Superior se opor ao fascismo seja visto como um ato antidemocrático. Ainda assim, foi esta uma das acusações que a professora recebeu por causa de suas postagens.

Seu conteúdo foi reproduzido em redes sociais e apresentado à reitoria da universidade em denúncias formais com pedidos de que ela fosse punida e, até mesmo, exonerada. As denúncias se converteram em PADs e outros processos internos na universidade. Um jornal local publicou uma notícia intitulada “Posts de professora da [universidade] provocam polêmica: Alunos da instituição apresentaram queixa à ouvidoria da universidade sobre atitudes da docente” (Bruna PORCIÚNCULA, 2018, n.p.). Novamente, é contraditório que estudantes reclamem que a docente faça afirmações contra o fascismo (julgamentos sobre a forma e o meio nos parecem sem sentido) sem se identificarem com o fascismo e que, caso se identifiquem, o assumam sem constrangimento. Por outro lado, o irracionalismo é uma das características descritas por Umberto Eco (2020) em grupos fascistas, o que seria uma explicação para que alguém se coloque na posição de dizer não se sentir seguro por ter uma professora antifascista.

Em certo ponto do processo foi demandado à docente que pedisse desculpas oficialmente pelo que escreveu em suas redes sociais e por falas que tenha feito contra o fascismo em suas aulas. Essa ação institucional demonstra tanto certa adesão do discurso institucional aos fascismos (o que justificaria o pedido de desculpas por se colocar contra os fascismos/fascistas), quanto o uso de instrumentos corretivos contra antifascismos. Além disso, em reunião convocada de forma não oficial e que não teve qualquer registro, com membros da gestão da universidade, a docente foi aconselhada (sob a justificativa de que era “*para o seu bem*”) a se afastar. Foi dito que ela precisava sair da cidade para o mais longe possível. Ela considerava que precisava ficar para se defender, ao que responderam que ela deveria resguardar o seu filho. A docente conta que, neste momento, foi acionado um “*botão de alerta*” que também já havia sido acionado por

¹⁵ Termo cunhado por George Orwell no livro “1984”.

quem a atacava: em mensagens de Facebook e outras mídias, grupos fascistas a lembravam de que tem um filho. Isso foi a principal motivação para que ela consentisse em se afastar. É preciso observar o caráter intimidador desse tipo de reunião não oficial em que são tratados convites a afastamento. Lhe sugeriram que tirasse uma licença de saúde e adiantasse os planos para um pós-doutorado, de preferência bem longe dali. Rejane buscou suporte no sindicato, mas acabou contratando uma advogada particular. Sobre esse processo, a professora nos contou:

Rejane Barreto Jardim: Mas tudo começa a desmoronar na minha vida por volta do 15 de abril, por aí, de 2018. 18 de abril é aniversário do meu filho, eu tinha uma festinha de criança pra organizar naqueles dias. E entrei em licença médica por sugestão dos meus colegas que disseram que, então, eu tinha que entrar em licença médica pra tratar de antecipar o meu pós-doc, que aí eu tratei de antecipar. Tava previsto para o ano seguinte meu pós-doc, que seria para 2019. Eu tava na lista pra sair em licença pós-doc. Nós temos aquele plano plurianual, que a gente organiza lá as questões de sair e eu tava com a previsão de sair em 2019. Aí eu antecipei pro primeiro semestre de 2018 com a professora [nome] lá da [universidade]. Foi uma pessoa muito... Eu sou muito grata a ela por ter me acolhido. Acolheu meu projeto assim... [expressão corporal] Eu acabei tendo que antecipar muitas coisas. Ela me ajudou, muito. Tem ainda hoje me ajudado muito ao, principalmente, acolher, sabe, uma pessoa nessas condições. Mais do que falar em acolhimento intelectual, compartilhamento de questões de pesquisa, de leituras, experimento, enfim... Mais do que qualquer outra coisa, é o acolhimento... Não sei como chamar... Socioafetivo! Porque eu tive que ir embora daqui, né, Catarina? Aqui, [cidade], já não é minha cidade. Já não morro de amores por esse lugar. Que é bom que se registre aí no seu trabalho que é uma cidade escravocrata. Aqui é a cidade que produzia charque nos séculos XVIII e XIX pra alimentar os escravizados das regiões das Gerais. E essa tradição proprietária de negros escravizados tá nas ruas, tá nos bares, tá em tudo que é lugar. Essa cidade é por demais racista e hipócrita. E a nossa universidade não é diferente. A universidade não é diferente da sociedade, eu tenho estudado um pouco isso. A universidade não é um lugar acima, além e aquém, ela está dentro desses fenômenos. Ela é muitas vezes o palco de muitos fenômenos de opressão, exclusão e maus-tratos dentro da academia. A universidade é um lugar de fazer... de produção de sofrimento. [...] Na minha universidade, naquele momento, em 2018, eu me senti uma pária. Me disseram: “some daqui”. E a minha casa, que se via no centro da cidade, que servia de ponto pra tomar cafezinho, de colegas, alunos... se tornou um lugar de absoluta solidão. No aniversário do meu filho nesse ano, dia 18 de abril, eu tive meus compadres de [cidade] que vieram pela estrada afora passar o aniversário conosco aqui, uma técnica-administrativa com quem eu trabalho muito. A gente tem uma parceria aqui na extensão e na pesquisa, enfim. Mais a moça que trabalha comigo, de vez em quando me ajuda na casa, e era isso. Tu vira um tipo de *persona non grata*. Parece que tu estás contaminada de alguma coisa. Tanto que eu tô dizendo pras pessoas, aí no COVID-19, quando ele começa. Em março do ano passado, se instala na nossa vida o tal do isolamento social. Eu não estranhei muito, visse, Catarina? Porque eu já estava isolada socialmente por uma outra coisa... Eu era portadora de alguma coisa, eu não sabia o quê. Mas hoje eu consigo entender à luz do distanciamento. Eu tomei uma distância grande dessas coisas, todos esses acontecimentos que me abalaram muito, muito, muito, muito mesmo. Hoje eu tomo [remédio] e [remédio]. São duas medicações pra me deixar um pouco mais tranqüilinha. Nesses últimos anos, tirei e entrei com as medicações mais variadas. Passei por processos de insônia, de profunda tristeza, de quase chegar numa depressão bem importante. Passei por todos os momentos que uma pessoa que foi violentada passa. O meu psiquiatra me diz assim, que hoje eu vivo assim: em sobressalto ainda. Eu ainda estou... ainda sofro o trauma dessas coisas. [...]

O trecho acima nos ajuda a compreender alguns dos efeitos diretos dos processos institucionais que reverberaram das denúncias feitas contra as postagens da professora. O dentro e o fora da universidade se borram pela institucionalização das denúncias, mas também pela ausência dos pares na vida privada. O institucionalizado toma conta do processo e passa a definir os limites do possível na vida da docente. As práticas discursivas de falas e ações de solidariedade não se materializam na vida privada e nem na institucional. A docente fica sozinha, isolada, como se associar-se a ela fosse um risco e é, visto que ela se tornou alvo de estratégias institucionais de correção. Toda essa rede de violências, inclusive os silenciamentos, opera constituindo práticas de tortura moral que incidem sobre a subjetividade docente para que deixe de dizer, fazer e ser o que não está prescrito, o que não é desejado. A docente conta que esta não foi a primeira vez que sofreu ataques externos à universidade, mas a primeira que eles reverberaram internamente.

Catarina Dallapicula: Você tomou posse aí em que ano, Rejane?

Rejane Barreto Jardim: Eu tomei no dia 22 de maio de 2009. Eu tenho uma carreira antes daqui. Por isso, eu já posso me aposentar, eu tô recebendo já o abono permanência. A qualquer momento que eu quiser, que eu me sentir meio assim por aí, eu posso já providenciar isso, parece que é rápido, mas... [pausa, ficou pensando e depois retomou a fala] Nos primeiros anos de chegada aqui, tem aquela coisa da adaptação e tal. Eu tinha muita expectativa, sabe? Mas aí os anos foram passando e... Enfim, as relações de poder são perversas. Essa coisa elitista aqui é um saco. Muito difícil! Contudo, mexer nisso eu acho que isso não muda assim com facilidade. E, bom, e se tu não entra no pacto, tu se transforma numa desequilibrada, como minha colega me caracterizou um dia.

Catarina Dallapicula: Ou é radical, né? Eu ouço muito que eu sou radical.

Rejane Barreto Jardim: Sim.

Catarina Dallapicula: Você já tinha então algum tipo de... Não sei se essa é a palavra, mas eu não consigo pensar numa palavra: algum tipo de desgaste antes dessa história acontecer? Em relação a estar na universidade?

Rejane Barreto Jardim: Sim, já. No mesmo período, durante a campanha eleitoral que elegeu o reitor que hoje vai ganhar medalha lá na... Aqui, lá em 2015, 16, a universidade passa então por um processo eleitoral para escolha de reitor. Em junho ou julho foi esse processo. Em junho, julho de 2016 eu acho que é as eleições. Eu fui convidada pelo curso de Filosofia à distância, que a universidade aqui tem. Um curso de Filosofia que tem uma, um polo numa cidade do interior aqui perto. E aí o colega [...] me encomendou um curso que trabalhasse com mulheres, história das mulheres, na perspectiva dos direitos humanos. Eu fiz uma proposta de minicurso e ele aceitou. E aí eu dei um minicurso assim: quinta, sexta, sábado. Intensivão! Fui pra lá pra essa cidade onde eu tenho uma cunhada lá, que mora lá, tem uma fazendinha. Eu fiquei no hotel. [...] E, durante esse curso, uma das alunas do curso me convidou para dar uma palestra numa escola pública de 2º grau. Foi naqueles dias, não sei se tu vai lembrar

agora. A gente vai se localizar no tempo: aquele atentado contra uma menina. Foram 33 violadores, lembra?

Catarina Dallapicula: Lembro, no Rio?

Rejane Barreto Jardim: Isso! Pronto. Eu fiz um processo de... Eu tentei fazer, né? No fim não deu, de sensibilização ali, a partir dessa notícia dos 33 [...]. A galera me recebeu muito mal. Eu fui chamada de um monte de coisa e os alunos não deixavam não, trabalhar. Eu tentei trabalhar e não deu, tentei. Liberei para o intervalo, mandei eles embora, eles saíram e me deram: “tchau, querida”. Eu saí atrás deles. Aí foi um erro meu: eu saí atrás deles, eu queria conversar sobre aquilo e aí me filmaram, pronto [...]. O meu nome sacolejou-se por aí naquele contexto A universidade não moveu uma palha, uma só palha, nada. Ali foi pior ainda. Eu atribuo ao contexto de transição de uma gestão para a outra, mas, enfim, me defendi com a minha comadre lá dessa cidade, que é uma jornalista excelente. E ela me disse assim: “Rejane, tá acontecendo isso, tu vai sair um pouco e deixa que eu respondo. Eu posto lá, por aqui, com a outra Fulana lá...”. [...] A escola é de um projeto da época do Getúlio Vargas e aqui no [Estado] tem várias iguais no mesmo formato arquitetônico. Aqui na frente da minha casa, hoje, tem a mesma escola. Eu hoje moro em frente à mesma escola na qual fui atacada de louca.

Catarina Dallapicula: É tipo os polivalentes?

Rejane Barreto Jardim: Isso. Aqui é Instituto de Educação. Isso mesmo. Aí eu fui atacada ali. E aí a gente: “mas a universidade não vai fazer nada?”. E nós não estávamos ainda neste contexto. [ênfase na palavra “neste”] Eu dizia para os caras: “ah, gente! Nós temos que criar um comitê de defesa da democracia dentro dessa universidade, dentro da cidade, antes que isso... já tá tarde, nós temos que criar um comitê antifascista, sabe? Em defesa dos funcionários, dos docentes, do livre exercício da profissão docente, enfim...” Nunca foi feito nada, que eu saiba. E aí, né, Catarina, o que que vai acontecendo conosco? A gente vai ficando com a fama de louca. Tu fica com a fama de louca porque tu reage. Veja só, [professor]. Ele reagiu ao fascismo, mas ele não é louco. Ele é herói. Nós, mulheres, não somos colocadas no lugar da heroína quando reagimos ao fascismo, seja com baixo calão, seja com alto calão. Se tu olhar o meu Facebook da época. Ele tá disponível ainda, não sei se tem coisas lá. Que tu possa ver, teria que ver, mas eu tenho algumas coisas salvas aqui que eu posso te mandar. Eu realmente disse que tava na hora de dar uns pontapés, umas... dá avoadora no peito dos fascistas. Eu queria mesmo dar umas avoadoras que... Eu tava sonhando em dar umas avoadoras aí. E acho que eu não, não penso... isso eu estou absolutamente correta. Avoadora no sentido, obviamente, né! Olha o meu corpo: eu não tenho condições físicas. Avoadora nós já devíamos ter dado: moral, eleitoral e fisicamente, de todas as formas possíveis.

Catarina Dallapicula: Isso não deveria ter motivo de ter que pedir desculpa, né? Porque, se a gente parte do pressuposto que a gente tá numa democracia e que é inclusive crime nacional defender, por exemplo, o nazismo, porque uma docente do Ensino Superior deveria pedir desculpa por se posicionar dessa forma?

[...]

Rejane Barreto Jardim: Depois tu faz uma busca aí busca [professor] e busca o que que ele andou dizendo, e o que que eu andei dizendo, e o que que aconteceu com o que eu andei dizendo. Aí tu tá entendendo... Talvez, para quem ainda não entendeu,

eu acho que não é o teu caso. Tu já entendeu, mas são as diferenças entre nós. Esse nós feminista, esse nós LGBT, e esse nós de baixo. E eles: os de sempre. Porque, no final das contas, depois, quando tu olhar lá, tu vai ver: aquilo que eu fiz e aquilo que ele fez foi mais ou menos a mesma coisa. Eu meti os pés pelas mãos? Meti. Mas ele também! Ele chamou o presidente da República de coisas, eu não fiz isso! Pelo menos isso eu não fiz! E chamou o tal do deputado que botou ele no... no lugar dele também de um monte de outras coisas. Mal ou bem, é deputado, tu tem que... Tem certos protocolos das elegâncias [ênfase na palavra “elegâncias”]. Mas um homem pode ser deselegante. Pode ser de baixo nível. Ele pode cuspir, coçar o saco. Ele pode usar o cargo dele para o que ele bem entender. Uma mulher não pode vacilar, como diria Luiz Melodia. Socialmente, a acolhida é diferente. Eu não tô falando nem dos protocolos político-administrativos. Eu tô te falando da acolhida social, que os fatos que eu vivi, que tu viveste, que outras como nós estamos vivendo. São distintos. Embora os fatos possam ser semelhantes, as relações de poder possam ser semelhantes, o contexto da conjuntura política nacional possa ainda ser o mesmo, as condições de sofrimento, a exposição que nós temos é diferente daquele professor que vai ser homenageado na Assembleia Legislativa do [estado] com uma medalha. Eles vão dizer: “ah, mas ele é um ex-reitor!”. Sim, mas outro ex-reitor se matou em Santa Catarina porque foi humilhado. Aquele lá acabou se matando, esse aqui vira herói. Vira herói!

A professora se refere a um colega de universidade que foi denunciado por um deputado federal depois de participar, com ele, de um programa de rádio. O professor foi interrompido e alvo de chacota tanto pelo apresentador do programa quanto pelo deputado. Depois do evento, o professor se posicionou e foi denunciado pelo deputado à Controladoria Geral da União (CGU) por ato de desprezo ao presidente, devido a críticas feitas em uma transmissão ao vivo. Essa denúncia resultou em um PAD que exigiu que o docente e outro colega (também denunciado) assinassem um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) em que assumiram o compromisso de não criticar o presidente nos próximos dois anos.

Pouco depois, o professor recebeu, na Assembleia Legislativa do [estado], uma medalha de honra, entrando para uma lista de condecorados composta por Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Graziela Maciel Barroso, Adolfo Lutz e Suzana Herculano. Podemos observar, no contexto narrado e na comparação feita pela docente, que há uma diferença marcada por gênero e há uma diferença da percepção de democracia (novamente, retomamos o que disse Sérgio Angél BAQUERO, 2021). Talvez a percepção de menor democracia no momento dos ataques ao professor mencionado não só aumente a propensão de denúncia, mas também de demonstração de solidariedade e simpatia. Essa é uma leitura que não pode ser descolada da análise das relações de poder marcadas por gênero. A solidariedade e mobilização em prol do professor é significativamente diferente da recebida pelo reitor Luiz Carlos Cancellier de Olivio, também mencionado pela professora. A diferença de o caso de Cancellier ter acontecido durante um período de maior percepção democrática (apesar de já ser após o golpe de 2016) pode ser um

dos elementos para que ele tenha recebido menor apoio. Por outro lado, entre o caso do professor homenageado e de Rejane Barreto Jardim, não há uma diferença em relação ao contexto político, mas há em relação à hierarquia institucional (ele foi reitor) e à posição dos dois nas relações de gênero. Consideramos que é socialmente mais aceito que um homem quebre códigos morais compartilhados do que uma mulher e parece estar aí a principal diferença.

Mesmo os silêncios e ausência de manifestações de apoio são práticas discursivas que reverberam a violência institucional e a validam. Quando a comunidade acadêmica permite que os atos aconteçam, mesmo por omissão, ela os ratifica. Essas práticas indicam para demais docentes que este comportamento não será aceito, em uma estratégia de corte de fluxos desejantes emergentes que possam se aproximar dos movimentos feitos pela professora.

A segunda entrevista agendada foi com a professora Tatiana Lionço. Em uma primeira reunião, em 7 de julho de 2021, lemos o TCLE, ela consentiu com a participação e indicou que gostaria de utilizar o próprio nome na pesquisa, justificando que o silêncio e a omissão de reconhecimento das perseguições sofridas poderiam ser revertidos com o seu registro em trabalho acadêmico. Em seguida, ela disse que, pensando nas perguntas, tentaria se organizar para respondê-las em um próximo encontro, que remarcamos algumas vezes até conseguirmos ter uma data em comum, em 16 de junho de 2021.

No momento da entrevista, a docente disse ter passado por um processo de despersonalização e que estava se repensando. Segundo a professora, as pessoas a leem como “branca, heterossexual, cisgênero, ateia”, “mas é como se tal designação ocultasse aspectos importantes de sua identidade social. Se vê como branca de classe média, mas valendo notar sua origem familiar campesina, sendo que classe média é uma característica apenas da sua geração e não abrangendo a heterogeneidade familiar atual. A heterossexualidade não define a lógica de suas relações, sendo sua heterossexualidade desviada, na mesma medida em que sua condição cisgênero é não cisheterossexual. Analisando a linhagem familiar oriunda do norte da Itália, situa-se como uma herege degredada” (trecho escrito pela docente). No decorrer da pesquisa, se aproximou do Islã, mas no momento da entrevista ainda não se afirmava muçulmana por estar

estudando, fazendo as cinco orações diárias, estar usando o *hijab*¹⁶, mas ainda não ter feito a *Shahadah*¹⁷.

Tatiana tomou posse na universidade em que trabalha em 2015, logo, depois de já estar sendo alvo de calúnia e difamação por deputados federais e suas redes de apoiadores. Estes são movimentos de violências externas à instituição e que continuam acontecendo, mas ela também viveu processos internos de violência. No testemunho da docente, o uso do estágio probatório como justificativa para sobrecarga de trabalho ou desqualificação de seus argumentos aparece em práticas que nos parecem familiares, infelizmente.

Tatiana Lionço: Olha, as violências que eu já sofri, elas são violências morais e psicológicas. Então, assim, tipo de violência que eu já sofri... por exemplo, eu estava representando a unidade acadêmica numa câmara de assuntos comunitários composta por professores de todas as unidades da universidade, junto com decana e tal. E num determinado assunto uma professora se refere a mim como “menina que tá chegando”. Pergunta, e aí eu digo que eu estou em estágio probatório. Ela disse que ela é professora titular e fala que eu... que eu vou aprender ainda como as coisas funcionam. Essa situação, ela foi uma situação é... são situações bem difíceis, né? Porque, no caso, a professora titular é de um curso de exatas e ela estava apresentando um parecer sobre um pedido de moradia e etc. de um aluno e ela revelou a sorologia, do HIV positivo do aluno. E aí eu falei. Pedi uma questão de ordem e aí eu falei: “olha, não pode expressar sorologia do estudante, tem uma legislação sobre isso...”. Aí eu escutei essas coisas. A decana defendeu a professora titular dizendo que o aluno havia afirmado a sua sorologia no documento de entrada lá, de argumentação sobre o pedido. Aí eu insisti dizendo que uma coisa é o aluno comentar isso no documento e outra coisa é a professora reafirmar isso no documento público, né? [...] então são esses tipos de coisas. Outras violências que eu sofri foram em função do estágio probatório: ser colocada em uma situação de pegar reiteradamente tarefas que eram bastante trabalhosas. Só para você entender eu fiz cinco seleções simplificadas de professor substituto seguidas, em dois anos. O meu departamento fazia afastamentos de seis meses, apesar de que a normativa permite até 12. Inclusive eu tive que lutar para conseguir o meu de 12, porque não era a prática do departamento, mas, enfim, a norma prevê.

Além da hierarquia respaldada pelos organogramas institucionais, uma outra hierarquia instituída por códigos morais implícitos aparece no testemunho de Tatiana Lionço tanto quando a outra professora afirma ser professora titular para desqualificar a pontuação de Tatiana Lionço sobre a irregularidade sendo praticada, quanto quando uma terceira professora, por ser decana tem legitimidade (legal e moral) perante o grupo para silenciar a indicação de erro. Os códigos morais compartilhados naquele grupo e validados pela hierarquia (inclusive a oficializada

¹⁶ Lenço que cobre a cabeça e (às vezes) o rosto de mulheres muçulmanas em locais públicos (Abdul Rahman AL-SHERA, 1948).

¹⁷ *Shahadah* significa testemunho de fé e é um ritual obrigatório para homens e mulheres no Islã (Abdul Rahman AL-SHERA, 1948).

institucionalmente, em que decanas/os têm Voto de Minerva em impasses) se sobrepõem até previsão de instrumentos legais (como a legislação indicada por Tatiana), demonstrando como o dispositivo de tortura moral está instituído. Até o nível na carreira pode justificar estratificação também no nível de autonomia e liberdade para definir os ideais aceitáveis para o grupo, especialmente para quem estiver em nível inferior, o que parece muito próximo do que Lila Abu-Lughod (2018) verificou.

Tatiana Lionço: Porque já tinham acontecido outras coisas: leva e traz de fofoca... Então, assim, a [professora em função hierarquicamente superior] dizendo que uma aluna, que tinha sido minha bolsista de extensão, tinha dito que eu era racista. [...] Ela devia ter me notificado formalmente, porque aí eu poderia responder. Mas até entender isso, eu fui até à Diretoria da Diversidade. Falei o que tinha acontecido [...] e aí a diretora da diversidade falou: “mas você quer fazer o quê?”. Eu falei: “eu quero uma mediação, um diálogo, alguma coisa assim”. Ela falou: “você quer abrir um processo?”. [...] Aí que eu fui entender que era uma violência institucional uma pessoa na função [professora em função hierarquicamente superior] dizer para mim isso sem que isso fosse pautado em procedimento administrativo. Porque daí eu não podia fazer nada, a não ser que eu desencadeasse alguma coisa, que ia ser entendido como um ataque à aluna e aí eu não fiz isso.

O uso dos meios institucionais em algumas práticas de violência e o uso de estratégias informais são intercalados de forma que as docentes tenham maior ou menor possibilidade de defesa mediante as violências. Comunicações apenas verbais, feitas por telefone, ou em encontros presenciais sem testemunhas, ou com pessoas hierarquicamente abaixo de quem fala o que não deveria ser dito, reuniões sem atas são algumas das formas de se fazer esse movimento de intimidação e corte dos fluxos desejantes dissidentes quando os caminhos institucionais não têm respaldo para a intervenção que se pretende. É preciso pontuar que algo não ter respaldo legal nos processos institucionais não significa que não tenha respaldo nos códigos morais compartilhados por determinado grupo da instituição.

A professora, que já teve sua entrada negada em assembleia de seção sindical dos docentes de sua universidade por não acreditarem que ela era professora, indica que sua aparência física também é julgada, ou usada como justificativa para julgamentos que definem os espaços que pode ocupar.

Catarina Dallapicula: Eu acho que a segunda pergunta você já me respondeu à medida que você foi falando: “quais discursos eram ou são usados para justificar essas violências contra você?”. Porque, à medida que você foi contando...

Tatiana Lionço: É, eu sou louca. Eu sou anormal. Visivelmente. Do tipo: tem tatuagem! Por quê me impediram na assembleia de professores? Porque eu sou tatuada. Professora não pode ser tatuada? O que é isso? O meu modo de vestir: não uso salto alto. Imagina uma universidade que é do tamanho de uma cidade! Como é que aquelas mulheres vão de salto alto? Tudo bem, eu respeito o direito delas, mas me deixa ir de tênis pro campus! Eu não gosto de pegar o carro daqui pra ir pra lá. Problema de estacionamento... várias coisas! Eu ando na universidade, entendeu? Eu sento no chão, sim! Faz parte do meu trabalho, das atividades que eu promovo. Esse dia era assembleia geral docente de pauta única, greve geral. Cheguei e fui na entrada, para pegar o cartão de voto. “Hoje é só para professores”. Sim, sou professora. “Não, professora da universidade”. Sim, sou professora da universidade. “Não, é para professores efetivos”. Sim, sou professora. “Não participa professor substituto”. Daí eu falei “você está me barrando na assembleia geral?” “Não precisa ficar nervosa! Por que você está subindo o tom?” Então, assim, eu também questioneei gente que tem... Porque a instituição, ela tem as suas tradições de poder, né? E aí é meio que assim: todo mundo espera que você fique em silêncio até você conseguir mapear e você vai estrategicamente se acomodar onde te parece politicamente mais benéfico para você. Não fiz isso, entendeu? Não fiz!

Sobre as relações descritas por Tatiana Lionço, demonstram como as regras implícitas, se não incorporadas e naturalizadas por quem chega, serão motivo de exclusão por parte do grupo que tem acordos não verbais de mantê-las (pactos de silenciamento do coletivo) ainda que ligadas a ilicitudes, ou mesmo que não tenham relação direta com qualquer das funções exercidas no trabalho (como os trajes ou as tatuagens). Nomeamos essas regras como códigos morais implícitos, a partir da leitura de Michel Foucault (2018a). Outros julgamentos morais parecem recorrer a códigos morais implícitos, mas quem os faz sente-se tão validada por eles que emite seus juízos de valor abertamente para outras pessoas:

Tatiana Lionço: Outras violências foi eu ser chamada mesmo de nomes em reuniões. Teve uma professora que disse que não tinha que aguentar toda reunião eu surtada na reunião. Escutei que eu era... eu fui para um congresso fora de [cidade]. Chegando lá, uma pessoa fez o curso que eu dei [...], o minicurso. Ela era doutora e ela tinha feito doutorado no programa de pós do meu departamento de origem. E aí ela falou que tinha uma professora lá que tinha sido a orientadora dela que tinha um problema sério comigo, [...] que muitas vezes (não uma, nem duas, nem três). Falava que eu era uma louca, que não sabia como é que eu tinha passado no concurso público e que não ia conseguir trabalhar comigo. Não conseguia imaginar como seria possível o resto da trajetória dela trabalhando comigo. [...] esse caso inclusive foi o que precipitou a minha decisão de pedir remoção do departamento.

Aqui, novamente, Tatiana Lionço traz indícios dos códigos morais implícitos e de como são usados para respaldar práticas de cerceamento dos coletivos, como quando a professora lhe diz que ela ainda vai aprender como as coisas funcionam, abertamente assumindo que há um modo de fazer que não é o prescrito nos códigos explícitos e que só seria possível apreendê-lo pelo tempo de convivência com o grupo. Não nos parece apropriado julgar esses códigos implícitos

como necessariamente bons ou maus, mas nos interessa saber seus efeitos nas relações de poder que produzem violências.

Ainda que Evelyn Fox Keller (2006) afirme que a presença de mulheres nos diferentes campos da ciência tenha ajudado a alcançar alguma equidade de gênero no domínio do simbólico, as violências de gênero, especialmente as pautadas em padrões de comportamento e mesmo padrões estéticos impostos aos corpos de mulheres cis, se perpetuam, continuando a ser (re)produzidas mesmo por cortes de fluxos dissidentes entre mulheres cis. As docentes indicam, pelo silenciamento, pelo uso de constrangimento (sua fala está errada porque é nova na instituição e não sabe como as coisas funcionam ou porque é “surtada”, ou, simplesmente, por ser quem é), que a docente identificada como nova precisa se adequar a esse código implícito e que a não adequação seria também não incorporação ao grupo, o que nos parece um exemplo de cortes de fluxos desejanter que possam desestruturar o instituído.

Apesar de trabalhar muito, Tatiana repete, em alguns momentos de sua entrevista, que não estava produzindo muito, o que indica uma naturalização do discurso produtivista quantitativo do que é o exercício da docência no ensino superior em universidade pública. A professora se candidatou “para compor o corpo docente do programa de pós-graduação de um centro multidisciplinar na universidade, no qual atuava diretamente tendo coordenado, por dois biênios, núcleo de estudos sobre diversidade sexual e de gênero”, mas, quase um ano depois do pedido de credenciamento, sua proposta não havia sido sequer respondida. “A docente formalizou a retirada de sua candidatura, mas curiosamente, meses depois de envio formal de mensagem retirando o pleito dada a ausência de resposta, ainda recebeu por *e-mail* a notificação de que o pedido havia sido indeferido, em uma carta sem data sem justificativa” (Trecho escrito pela docente). Ao analisar esse testemunho, nos lembramos da obra *O processo*, de Franz Kafka (2019), em que o protagonista se vê perdido em um processo sobre o qual não sabe nada. A tortura moral produz uma rede de relações em que a docente pode chegar a questionar a própria sanidade, como a personagem do livro. A professora, nesse caso, recebeu a negação de um pedido que já não existia e que, quando existia, foi ignorado. Esses processos que parecem não ter procedimentos explícitos ou explicação plausível reincidem em outros trechos dos testemunhos aqui registrados, como no caso do meu recurso que havia sumido no setor de protocolo da universidade, quando recebi a sugestão de protocolar novo recurso, o que levaria a perda do prazo processual, ou quando a tabela com a análise da produção que levou ao

desligamento de Raquel e outra docente não é compartilhada publicamente, ficando sem justificativa embasada o ato de desligamento.

Os concursos públicos e os processos de contratação temporária de docentes tendem a utilizar, como base de cálculo de horas de trabalho, apenas as horas dedicadas ao ensino para calcular quantas vagas serão necessárias e se serão contratadas pessoas em regime de 20 horas semanais, 40 horas semanais ou dedicação exclusiva nas redes de ensino superior público em que há esta alternativa (em algumas universidades estaduais, ainda não). Simultaneamente, os modos de calcular produtividade e avaliar os cursos (especialmente os *strictu sensu*) consideram majoritariamente as atividades de pesquisa. Enquanto isso, docentes se ocupam de ensino, pesquisa, extensão e também de atividades administrativas e outras que sequer são mensuradas em quaisquer dessas categorias, especialmente ligadas ao trabalho burocrático. A hierarquia respaldada pelos discursos de códigos morais implícitos parece validar que essas tarefas não contadas nos modos de avaliação e valorização do trabalho docente sejam majoritariamente executadas por ingressantes e por docentes que não produzem o que é pontuado. Assim, ainda que dediquem muitas horas de trabalho à universidade (algumas vezes mais do que as previstas em seus regimes de trabalho), sentem-se e são apontadas como pessoas de baixa produtividade “e carentes de mérito”, como no caso de Tatiana Lionço, que passou meses envolvida em bancas de processos seletivos, uma das atividades que não contam, ou contam muito pouco nas planilhas de pontuação do trabalho.

Outro ponto que nos chama atenção é como o controle de fluxos dissidentes também pode se dar pela sobrecarga de trabalho e o impedimento de mobilização de outros modos de fazer. Aqui parece necessário pensar que não estamos pressupondo intencionalidade nisto, mas percebendo que os discursos neoliberais, meritocráticos e capacitistas operam pela naturalização dos excessos de trabalho. Quando uma docente toma posse, a atribuição de mais tarefas parece se justificar pela ideia de que estaria menos cansada do que quem já atua há muito tempo nesta função e em situação de sobrecarga de trabalho, sob a pressão da exigência de produtividade. Novamente, são máquinas desejanter produtoras de máquinas desejanter que se integram ao instituído, mantendo seu funcionamento. Conflitos internos também surgem quando cada pessoa em um grupo quer dedicar menos tempo a certas atividades e mais a outras (geralmente as mesmas) que geram aumento na remuneração ou no status produtivista ou simplesmente são menos cansativas.

Tatiana Lionço: O tempo todo a gente tinha que fazer seleção simplificada. Então você imagina: teve um ano que eu fiz duas seleções simplificadas seguidas de uma anterior, depois mais uma... [...] mas seleção simplificada assim te limita muito o tempo porque você vai ter que dispor o tempo das provas. E pelo menos duas vezes eu tive que fazer a coordenação, então toda ata, todas aquelas coisas... Isso também eu entendi como uma, como uma violência.

Para um olhar naturalizado seria absurdo uma docente reclamar que receber muitas atribuições é uma violência, ainda mais em período de estágio probatório, em que se pressupõe que deverá provar seu mérito para garantir a estabilidade profissional. Retomando os trabalhos de nossa revisão de literatura, podemos notar como frases do tipo “ela não dá conta de trabalho pesado” reproduzem a meritocracia e naturalizam a exploração exacerbada do trabalho, mesmo entre grupos de docentes que se afirmam contrárias e contrários a esta lógica na universidade pública. Como pontua Hannah Arendt (2018, 166), ao pensar o trabalhador que executa a solução final nazista, ao analisarmos a conduta de trabalhadores na execução de suas funções, acreditar “numa inequívoca voz da consciência”, universal e ética, “significa uma recusa deliberada em perceber os fenômenos morais legais e políticos” que levam à banalização do mal na contemporaneidade. Os mesmos discursos criticados em artigos, palestras e espaços sindicais são reproduzidos em enunciados outros quando sua aplicação serve à anulação da/o outra/o, com quem não temos afinidade ética, política e estética. No caso de Tatiana Lionço isso aparece pela rejeição pessoal descrita pela professora, que se materializa com maior força nas violências cotidianas.

Instalamos a VPN no computador de Jussara Carneiro Costa em 07 de junho de 2021. Antes de nossa entrevista, Jussara me enviou um texto relatando muito do que havia sofrido institucionalmente desde sua posse, em 2002. Este texto havia sido escrito ao longo do ano anterior com o objetivo de ser base para um recurso administrativo contra o fato de não ter tido seu direito a progressão de carreira garantido institucionalmente. Outro documento compartilhado pela professora foi um texto em solidariedade à professora Raquel Melo, em resposta a uma carta da professora aos membros do colegiado e docentes do Programa de Pós-Graduação em [área] da [universidade]. Além dos textos, Jussara também compartilhou conosco um vídeo na plataforma YouTube, registro de uma assembleia sindical, em que a docente se manifesta sobre violência institucional que resultou no suicídio de um estudante. Por causa dessa fala (que não teve apoio da assembleia) e de outra no conselho superior da universidade, a docente sofreu retaliação da procuradoria desta instituição. Nossa conversa então, partiu de seus relatos escritos e vídeo, que são aqui registrados de forma intercalada.

Começamos a conversa perguntando a ela como ela se pensa, como se identifica socialmente e como acha que é percebida pelos outros.

Jussara Carneiro Costa: Acho que a marca mais forte que eu trago é... é da minha localização. É assim: eu não... eu não poderia dizer eu sou uma mulher, ou eu sou uma lésbica, sem dizer “eu sou uma pessoa sertaneja”. Então, assim, acho que a minha principal - se tem uma coisa que vai dando, assim, uma tonalidade a mim - é essa minha origem mesmo. Essa minha proveniência, né? Todas as minhas experiências. Eu sou natural de Riacho dos Cavalos, na Paraíba, onde tem essa influência forte das mulheres como experiência, por conta da história das avós... da minha mãe, né? Que minha mãe [...] é a mulher mais forte que eu conheço: é minha mãe. Então, eu... eu sou feminista por causa dessa história, antes de qualquer movimento, né? E pesquisadora: eu acho que eu sou uma boa investigadora, tenho um bom faro para as coisas, tenho uma boa intuição. Sou lésbica, não me afirmo nos espaços assim porque já está dito, né? Eu não falo das lésbicas como terceira pessoa, mas eu recuso essa política de chegar nos lugares me identificando como tal, né? Então, se eu tiver que usar alguma coisa para me identificar e entrar nesse jogo das classificações, eu vou dizer sempre que eu sou sertaneja, né? Por quê? Porque eu acho que a coisa que mais pega pra nós daqui pra mim, na minha experiência, é a localização. A localização e a maneira de se colocar as questões, né? Eu acho, por exemplo, o que a gente faz aqui, se a gente fizesse em outra universidade, a gente era a sensação do momento, mas a gente só abastece, sabe? A gente até deu uma parada e enfim... Então, eu acho que eu sou lida como uma pessoa encrenqueira, sabe? Já ouvi várias... aliás, eu acho que eu sou meio um enigma, se eu for pensar em mim de fora. Porque eu tenho esse jeito, de freira, né? Assim: muito conciliador, paciente, falo devagar por causa dessa coisa da origem sertaneja e, por outro lado, não deixo escapar nada. Assim, sou extremamente sincera, até demais, né? Então, acho que eu sou muito lida assim: eu sou lida... eu sou reconhecida na minha competência, mas esse reconhecimento não significa empatia, não significa adesão, não significa parceria, não significa... entende? Na verdade, eu acho que a minha competência é o escudo que eu criei mesmo. Se tem uma coisa que eu construí como escudo foi essa coisa da competência na área. Então, minha filha, eu brigo com qualquer um, entendeu? Por causa disso a gente paga um preço alto, né? De se manter firme àquilo, pra você poder ter o direito de encarar todo mundo. Eu sei que as pessoas reconhecem em mim isso. Não significa admiração e essas coisas, né? E acho que tem uma outra contrainformação que enaltece uma certa confusão porque muita gente diz que eu lido com tudo. Eu disse como? Eu to investindo aqui num constructo epistêmico pra eu ler qualquer realidade, né? Então eu oriento alunos de todas as áreas, até enfermagem.

Catarina Dallapicula: Como assim, lida com tudo? Não entendi.

Jussara: Porque assim, ó: a gente fez um processo aqui naquele curso de extensão “Todos juntos somos fortes”. O que que nós detectamos? O grande desafio dos alunos, nossos, como nós estamos em áreas muito disciplinares e muito monotemáticas, que são áreas muito enviesadas e muito homogêneas do ponto de vista da leitura do social... Diferente, por exemplo, de quem tá numa universidade, num curso interdisciplinar, ou que passou por uma reforma universitária, que dá aquela base mais interdisciplinar. Nós não. Entendeu? Aliás, você não ser marxista no serviço social, acho que se as mulheres pudessem restaurar a fogueira e jogar lá assim e tocar fogo, elas faziam, sabe? E eu tenho certeza que eu era uma das primeiras. [...] Os alunos até que me chamam de “Seu Lunga”. Eles dizem que eu sou “Seu Lunga” [...] É o óbvio: se a pessoa tiver feia e perguntar para você se tá bonito, você vai dizer tá? Não, tá feia, né? Saber que a criatura foi cúmplice do negócio, porque não sei o quê. Porque você tá na política, tá negociando um apoio pra um evento, ela vem apertar sua mão, você aperta? Eu não aperto. Então eu sou esse tipo de gente, sabe Catarina? Graças a Deus eu sou assim, né? Eu acho que tem uma maledicência com o meu nome, que rola. Eu

já soube de várias coisas, mas eu acho que isso é assim: as pessoas não me leem assim, elas dizem que eu sou competente, porém, isso, isso e isso... Então não me importa, elas já disseram que eu sou competente, né? Foi nisso que eu investi pra ser, me dedicando total? O resto é conversa de beira de janela, de calçada, né? É assim, pronto. Acho que eu sou muito lida mesmo assim: como uma pessoa sertaneja, brava, destemida. Eu acho que rola né, assim. E o resto é confusera, confusa, sabe? Já houve comentário ressaltando... Acho que teve uma época que eu tava muito farrista, muito boêmia, muito da conversa do baile. Você pensa que tá entre amigos, depois, as próprias companheiras de luta estão dizendo que você é alcoólatra. Isso eu já sofri também. Mas não vou dizer que foi dos inimigos, não. Foi das amigas, entendeu? Aquele negócio: fogo amigo, né? Eu não sei dizer mais muita coisa fora isso não, sabe? Mas eu tenho certeza que eu sou uma pessoa muito respeitada. Tenho que dizer que eu sou, entendeu? Isso aí, minha filha, né? Pronto, é isso.

Quando Jussara afirma que sua competência é o escudo que criou, esse enunciado parece ressoar o mesmo discurso que menciono ao final do prefácio, armadilha em que caí no início desta pesquisa. Assim como ela, eu dizia que, graças a minha produção e trabalho, eu não merecia passar pelos processos de violência que descrevi. Revisitando esses enunciados, que todas nós reproduzimos como estratégia de defesa, percebo que são reverberação do discurso produtivista meritocrático do qual também ressoam outros enunciados, como “o diabo sabe pra quem aparece”, “quem não deve não teme”, “onde há fumaça há fogo” e outros que, em contexto de violência institucional contra docentes, responsabilizam as agredidas pela violência que sofrem. São manifestações do desejo apre(e)ndido nos modos de fazer universidade, que se reproduzem na lógica maquínica. Se desejamos pertencer, e desejamos, esse desejo passa também a incorporar os desejos instituídos.

Mesmo quando declaramos não desejar nos normalizar e normatizar, não desejar ceder aos mecanismos de correção instituídos, nos defendemos deles utilizando as estratégias discursivas que deles retiramos, que neles apre(e)ndemos, o que é resultado dos modos de assujeitamento do dispositivo em pauta. Em nossos relatos, todas nós ressaltamos as disciplinas e cursos que criamos, projetos de pesquisa e extensão que orientamos, comissões que integramos, também como estratégia argumentativa de validação de nosso trabalho. Afinal, nos produzimos docentes a partir de e em negociação com esses mesmos discursos hegemonicamente validados e que nos atacam, ao respaldar estratégias de correção (Michel FOUCAULT, 2010) em nossos processos de subjetivação.

Em seu relato escrito para progressão, Jussara conta como desenvolveu projeto de extensão financiado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura de novembro de 2013 a novembro de 2019. Deste projeto resultaram

10 pesquisas de Iniciação Científica; 12 Trabalhos de Conclusão de Curso; aprovação de 10 projetos de pesquisa em programas de mestrado e doutorado; aproximadamente 30 artigos em periódicos, coletâneas e/ou eventos acadêmicos; aproximadamente 300 horas de atividades de formação divididas em cursos de extensão e seminários e assessorias visando subsidiar a atuação propositiva em espaços de elaboração e controle de ações público-governamentais, como fóruns, conselhos e conferências, dentre outros; a realização de 02 projetos artístico-culturais; a realização de dezenas de palestras e; a estruturação de um núcleo de pesquisa. (Jussara Carneiro COSTA, 2020, p.2)

Em seguida, Jussara começa a narrar processos de cerceamento ao trabalho e violências vividas no exercício da profissão que resultam em processo administrativo e na negação do seu direito à progressão.

Mesmo com os consideráveis indicadores de produção articulados ao Programa, especialmente por sua relevância para a (universidade), como narrarei a seguir, enfrentei grande dificuldade para efetivar o plano de trabalho por razões como o atraso no pagamento de bolsistas, que chegava a acumular 03 (três) meses e, sobretudo, porque nunca consegui efetivar a execução de despesas relativas ao convênio em conformidade com o cronograma [...] enfrentamos resistências internas na instituição as nossas ações, como por exemplo, o desaparecimento dos cartazes de nossas atividades dos murais da instituição e a dificuldade encontrada para o agendamento de atividades no âmbito da [órgão de reserva de salas].

As condições se tornaram ainda mais penosas quando me envolvi diretamente em ações de enfrentamento ao assédio sexual que passaram a eclodir em 2016. Embora desde 2014 já circulassem as primeiras queixas das alunas, somente em abril de 2016 as primeiras denúncias de assédio foram publicizadas em reuniões que aconteceram na sede do Grupo [nome do grupo], com a presença de representantes da [seção sindical], professores/as e alunos da instituição, vítimas e familiares e outros coletivos de estudantes e feministas. [...] Por essa razão, nesse mesmo ano nos engajamos nas campanhas pelo enfrentamento do assédio e outras formas de violência baseadas em discriminações de gênero e ou sexual e racial no âmbito da universidade. [...] começamos a sofrer os efeitos das ações iniciadas com o Projeto “Com a Diferença Tecer a Resistência” [...], dentre elas o desaparecimento dos nossos cartazes relativos as atividades do Projeto de todos os murais da universidade [...]

Em 01 DE AGOSTO DE 2016 sofri a ameaça de abertura de processo administrativo porque estudantes que participaram do módulo III do curso de extensão fizeram um stencil na pilastra externa do subsolo com a frase “Exu não é demônio”, conforme pode se verificar nas comprovações anexadas [...] Em face disso emiti vários pedidos de ajuda. Em 19 DE OUTUBRO DE 2016 encaminhei memorando a direção da universidade, solicitando audiência para discutir dificuldade de realizar atividades e outras situações enfrentadas [...] Sem resposta para a solicitação, em 01 DE DEZEMBRO DE 2016 acionei diretamente o reitor nas redes sociais, que revelou em conversa via Messenger desconhecer o teor do documento que eu havia anteriormente protocolado e se comprometeu em tomar providências [...] Prosseguindo para o ano de 2017 sem resposta a nenhuma das solicitações, reiterei os pedidos de audiência com a administração central em 02 de FEVEREIRO [...] e 11 DE MAIO DE 2017 [...]. Somente após protocolarmos este último, conseguimos realizar a audiência com o vice-reitor. Na ocasião, além de tratarmos de todas as questões anteriormente abordadas destacamos ainda a necessidade de um espaço físico para abrigar os equipamentos adquiridos através do convenio com o MEC [...] também porque havíamos assumido a responsabilidade de realizar o 3º Seminário Internacional

Desfazendo Gênero na cidade de Campina Grande. (Jussara Carneiro COSTA, 2020, p.2-4)

Entre os dias 10 e 13 de outubro de 2017 ocorreu o 3º Seminário Internacional Desfazendo Gênero, com o tema “Com a Diferença Tecer a Resistência”, do qual Jussara Carneiro Costa foi coordenadora. Enquanto organizava o evento e as atividades pré-seminário, outros projetos como docente também eram realizados e outras funções cumpridas, não sem resistência a entraves e violências institucionais. Ela conta em nossa conversa sorrindo:

Jussara Carneiro Costa: Eu acho que a principal estratégia é o silêncio. Ninguém comenta, só comenta no bastidor. Aí, por exemplo, quando eu fiz aquele documento reclamando, eu não sei se você leu no texto. Uma vez que, a primeira vez que o [nome] teve aqui, acho que foi em 2018, ou foi no final de 2017, acho que foi em dezembro de 2017. Você viu o que eu aprontei, né?

Nessa fala, Jussara se refere à sequência abaixo:

Em setembro de 2017, há pouco menos de um mês do evento internacional, fui informada pelo diretor da [órgão institucional] que havia sido disponibilizada por parte da direção do [órgão institucional] uma sala para abrigar o material relativo as atividades do mesmo, bem como as coisas do nosso núcleo de pesquisa. Entretanto, duas semanas após a realização do mesmo ficamos impossibilitados/as de acessar o material utilizado pois recebi do da minha chefe a informação de que fora encaminhada ao meu departamento a solicitação, por parte da direção do [órgão institucional] para a imediata retirada de nossas coisas alegando que a sala já pertencia a outro professor.

Mediante a solicitação, comuniquei que não tinha como atender ao pleito do referido professor naquele momento, pois aguardava uma definição da universidade acerca de onde poderia guardar não só o material do evento, mas também uma série de equipamentos conseguidos com parte dos recursos executados do convênio estabelecida com o MEC/Sesu/Proext.

Para nossa desagradável surpresa, em 16 DE NOVEMBRO DE 2017, quando retornamos (eu e mais dois alunos [...]) à sala para apanhar o material necessário à finalização da emissão dos certificados e da prestação de contas com a CAPES, percebemos que a fechadura tivera o segredo substituído. Com o registro fotográfico dos visíveis sinais de que a porta havia sido forçada para substituição [...], no mesmo instante notificamos, verbalmente, à direção [...] sobre o ocorrido.

Enquanto procurava um jeito de acessar os materiais necessários à conclusão da emissão de certificados, em 21 DE NOVEMBRO DE 2017 voltei a ser comunicada pela minha chefe de departamento sobre outro documento endereçado à minha pessoa, desta feita tratava-se de uma cobrança da Ouvidoria Universitária de explicações por conta do atraso dos mesmos, em função das queixas acolhidas por aquele órgão de algumas pessoas inscritas que reclamavam, com razão, do atraso nas suas emissões. [...] Respondi à solicitação da ouvidoria através da Chefe do Departamento [...]. Após apresentar defesa ao órgão, em 19 DE DEZEMBRO de 2017 notifiquei a direção do

do [órgão institucional] e do [órgão institucional], dando ciência do fato e solicitando providências quanto ao espaço. Também solicitei na ocasião uma retratação quanto à retenção do nosso material, especialmente pela maneira como se deu [...]

Em 22 DE DEZEMBRO DE 2017 recebi a resposta da parte da direção do [órgão institucional] de que a chave estaria disponível para retirarmos o nosso material e, mediante o transcorrido, não nos demos ao trabalho de elaborar outro documento justificando nossa impossibilidade de nos responsabilizarmos por um material que não é de nossa incumbência individual, mas da própria instituição. Não fui pegar a chave e nossas coisas continuam no mesmo lugar até hoje [...] (Jussara Carneiro COSTA, 2020, p.4-5)

Registro ainda que, em meio a turbulência do ano de 2017, fui surpreendida com o pedido de ajuda de uma colega do [outro campus], a professora Dra. Raquel B. C. Leal de Melo, que havia sofrido processo de assédio moral em virtude da sua condição de mãe, o que lhe ocasionara o desligamento indevido do quadro de professores do Programa de Pós-graduação em [área] [...] Em função do pedido de ajuda da colega e por compartilhar com a mesma semelhante sensação de perseguição e desamparo institucional, me dediquei a escrita de uma carta de apoio para constar no processo judicial que ela decidira mover contra a instituição[...]. [ANEXO C]

Ainda nesse ano de 2018, assumi a condição de representante do [órgão interno] na Comissão de Direitos Humanos da [universidade] e no Conselho Superior, [...] e também nesse ano aportaram novas denúncias de assédio sexual envolvendo o mesmo grupo de professores já apontado em 2016 e outras docentes e técnicas administrativas da instituição passaram a ser procuradas por alunas pedindo ajuda. [...] Em 2019 tivemos a surpresa de, na condição de integrante da Frente de Mulheres e Comissão de Direitos Humanos da [universidade], de receber a denúncia da servidora, advogada lotada na [órgão interno] [...] A servidora que assinou a denúncia afirmava categoricamente ter havido modificação do Parecer de Assédio Sexual que apurava denúncias contra um professor da instituição. Além disso, em contato presencial mantido com as alunas, testemunhas, estas não apenas confirmaram as declarações prestadas no processo de Assédio sexual, como também apresentaram fatos muito mais graves do que os narrados na denúncia da servidora. Por essa razão requeri à servidora a documentação correspondente ao processo, recebendo da mesma cópia integral do processo de Assédio Sexual [...] através do qual tomei conhecimento de que esta havia prestado denúncia formal ao Ministério Público e, face ao que escutei das estudantes, prestei depoimento como testemunha.

Mediante as experiências vivenciadas, buscando exercer minha prerrogativa de conselheira e integrante da Comissão de Direitos Humanos, em três ocasiões em que a administração universitária e/ou agentes relacionados a nossa vida acadêmica apresentaram medidas ou proferiram discursos em prol dos direitos das mulheres, cobrei providências para os assuntos pendentes dentro de casa, referindo-me as denúncias de assédio acumuladas.

A primeira vez que manifestei o fato foi na discussão do ponto de número dez da pauta da reunião Ordinária do [conselho] ocorrida em 08 de março de 2019, que tratava da apreciação do processo [número], que encaminhava minuta de resolução estabelecendo percentual mínimo para mulheres nos cargos de gerência superior da [universidade], na ocasião relatada pelo próprio presidente o reitor [nome]

Voltei a insistir com as denúncias durante a Plenária Unificada da Comunidade Acadêmica da [universidade], ocorrida em 27 de agosto de 2019. Lembro que na

ocasião, havia sido contatada novamente pela professora Raquel Melo para denunciar o descaso da universidade envolvendo o suicídio do estudante [nome], que tinha 25 anos e cursava o 7º semestre do curso de Relações Internacionais, em 12 de julho de 2019 e usamos os fatos relativos aos casos de assédio e falecimento do aluno para interpelar todos os/as atores/as sociais ali presentes (representantes de entidades sindicais das categorias técnico-administrativo e docente, representações estudantis e membros do corpo administrativo da universidade). [...]

Ainda no âmbito do [conselho], em setembro de 2019 tivemos grandes embates por conta da nossa ação protocolada como conselheira do [conselho] junto ao Promotor de Defesa da Educação da Promotoria de Justiça em Direitos Difusos de [cidade], no dia 02 de setembro de 2019, pedindo a retirada de pauta do ponto que propunha a aprovação de uma instituição como fundação universitária. [...] A medida havia mobilizado a comunidade acadêmica, resultando num manifesto que reuniu aproximadamente 100 assinaturas [...] além de nota emitida pela Associação de Docentes [...] amplamente difundidos em redes sociais. Mediante a pressão exercida por essas agremiações e ainda que conseguindo a retirada do ponto de pauta na reunião do dia 03 de setembro, como pode ser comprovado no registro da reunião [...], o presidente do [conselho], reitor [nome] se deteve por aproximadamente 15 minutos na abertura dos trabalhos daquele dia ameaçando as pessoas envolvidas nas denúncias, fazendo menção explícita aos fatos por mim mencionados durante a Plenária Unificada ocorrida no mês anterior.

O assunto veio novamente à tona [...] quando me manifestei sobre o tema durante outra reunião Ordinária do [conselho] [...] A primeira etapa da reunião já se iniciou de maneira bastante turbulenta com acusações e ameaças virulentas da administração da universidade às contestações de alguns/as conselheiros/as à matéria que versava sobre a polémica implantação do ponto eletrônico [...] Qual não foi nossa surpresa quando, entre a primeira e a segunda etapas da reunião, recebemos *e-mail* da Secretaria dos Conselhos Superiores o comunicado sobre a inclusão de ponto de pauta destinada a apreciação, em caráter de urgência, da criação do Observatório do Femicídio da [universidade].

[...] mesmo manifestando-se contrária a maneira como a matéria estava sendo incluída, esta conselheira deu voto positivo a implantação do Observatório em questão, fazendo uso da palavra que lhe é facultada para, durante apreciação do parecer da relatora, exortar a comunidade de conselheiros/as para adotarem o sentimento de prioridade em relação aos casos de assédio na instituição cujas denúncias já se encontram em curso.

Como deixei evidente na segunda inscrição para tratar do ponto, a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento metodológico, enfatizei a imensa complexidade que tece as dinâmicas do feminicídio e a necessidade de se observar e escutar as vozes de mulheres que continuam suscetíveis ao feminicídio porquanto tem suas especificidades cotidianamente ignoradas.

Foi nesse contexto que essa conselheira destacou a antecedência da prioridade de uma conduta exemplar em relação aos problemas acumulados na própria instituição que inclusive contam com ameaças a integridade física de alunas que tentam denunciar, se baseando na denúncia conhecida pelo Reitor em exercício no período, para afirmar que processos somem e voltam com pareceres modificados em desfavor das vítimas que procuram os canais da instituição. [...] o presidente do Conselho e reitor em exercício na ocasião, chegou a afirmar que pediria que a Procuradoria da universidade apurasse minhas denúncias e lhe retornasse. Minhas falas na ocasião desencadearam a efetivação de todas as ameaças até então proferidas naquele espaço do conselho. [...]

fui contatada pela minha chefe de departamento, dando conta de que um funcionário da procuradoria se encontrava a minha procura para entrega, em caráter de urgência, de um documento.

No dia seguinte, 10 de outubro do corrente mês, fui novamente contatada pela Procuradoria da [universidade], através de sua secretária [nome] para me dirigir ao órgão e apanhar o documento da referida Procuradoria dirigido a minha pessoa. [...] Ao apanhá-lo e lê-lo com calma tentei, até o momento, entender de que instrumento de comunicação institucional se trata, já que não há identificação se se trata de um memorando, não passou pelo protocolo e a única formalidade que cumprir se deve a minha ida ao órgão para apanhá-lo e dar assinado num recebido que estava afixado num envelope.

Confesso que estranhei o procedimento. Ao longo de quase 20 anos de [universidade] é a primeira vez que me deparo com algo dessa natureza, especialmente pelo seu teor. Estranhamente, ao invés de procurar esclarecer a comunidade universitária sobre as denúncias amplamente difundidas, a Procuradoria se voltou para inquirir a conselheira para que o faça. Surpreendentemente, o processo foi invertido: a conselheira que trouxe questionamentos e mostrou a gravidade do que está ocorrendo, passou a ser a interrogada! Estranhamente, a Procuradoria preferiu interpellar administrativamente a conselheira do [conselho], num verdadeiro atentado a liberdade de expressão e de pensamento desta professora no exercício do mandato naquele órgão superior. [...] Portanto, a interpelação a minha atuação como conselheira é uma inversão do processo, ato que pode ser caracterizado como um verdadeiro assédio moral. (Jussara Carneiro COSTA, 2020, p.4-14)

Segundo seu testemunho, as violências sofridas no exercício da docência aumentaram e tornaram-se mais agressivas a partir da organização do Desfazendo Gênero, quando pessoas consideradas parceiras se afastaram e instâncias institucionais passaram a negar atendimento a suas demandas. Como a professora pontuou, o silêncio também é uma estratégia: a não manifestação da comunidade acadêmica contra violências institucionais sofridas por uma docente tanto respalda a violência e seus efeitos, quanto indica que essa é uma pessoa com quem não se deseja associação. Em paralelo, sua atuação no enfrentamento ao assédio sofrido por estudantes e a solidariedade a colega que abria processo civil contra a instituição colocaram Jussara Carneiro Costa em posição de alvo da gestão. Não é difícil acontecer de alguém ler o relato de Jussara e dizer que “ela estava pedindo para ser perseguida” ao se envolver em tantos embates. Esse discurso, naturalizado em nosso meio, valida as violências institucionais que operam como parte de processos de tortura moral com o objetivo de modificar o comportamento de quem incomoda, de quem não se adapta, de quem não cala quando isso é esperado.

Retomando Candace Clark (1997), demonstrar simpatia pela docente nesses casos pode significar um risco de negar o código moral compartilhado pelo grupo e, por isso, também se tornar alvo de estratégias de correção, como ocorreu com Jussara ao demonstrar simpatia pela

colega Raquel. O fato de ela ter decidido fazer isso pela colega não garante que outras fariam por ela. Por medo, parte do grupo assume o discurso do agressor como forma de não se tornar alvo das agressões que se veem as duas sofrendo. Como indicam Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992), não é preciso violentar todo o grupo para controlá-lo, “em relação ao projeto final de aterrorizar e de submeter: o alvo é mais a coletividade do que a própria vítima” (p.60).

Jussara conta que, por consequência do isolamento na universidade e mesmo entre os pares do campo de estudos em gênero e sexualidades, sua carreira ficou estagnada por, pelo menos, cinco anos. Sobre os efeitos sofridos desse processo de ostracismo, ela afirma:

Jussara Carneiro Costa: Meu desgosto, minha mágoa nessa história toda, nesse processo... Eu não lamento nem as dores que eu sofri! Eu só lamento é eu não poder trabalhar, desenvolver plenamente minhas potencialidades e minhas capacidades! O show que eu podia dar! Entendeu, Catarina? Para a instituição, para mim mesma, como uma coisa de justificação minha perante a vida. Se eu amargo alguma frustração, é essa! É essa! Entendeu? Dizer que as pessoas estão preocupadas em encontrar saídas pra crise? Não estão! Se quiser, eu tenho. Tanta experiência, tanta vivência, entende? A gente fez projeto de extensão aqui. Que com um projeto de cento e cinquenta mil você manteve oito bolsistas durante dois anos e você resolveu coisas básicas: a primeira experiência de coleta seletiva na cidade, a primeira cooperativa de catadores organizada no centro com EPIzinho, as mulheres com carrinho elétrico... Poxa! Entende? Era só isso! Era isso que a gente queria tá fazendo com a comunidade LGBT, Era isso que a gente queria tá fazendo com a comunidade de terreiro... Por conta própria, acreditando nessa capacidade de leitura que nós temos nós fizemos as pesquisas. Nós temos indicadores de lésbicas, de população de terreiro estaduais que ninguém tem! Nenhum governo tem, [nenhum] movimento tem. Eu agora não dou mais a ninguém. O povo chega pedindo e ainda bota na sua cara que o dinheiro é público, o recurso é público e que é fácil fazer. Eu disse: pois vai fazer querida, vá fazer! Bote o pé na estrada e faça! Entendeu? Então, assim: a minha queixa é essa e num plano mais geral é você saber que nós estamos indo para um buraco sem fundo por conta de uma... que a gente poderia chamar de uma má consciência dessas lideranças. Gente, todo mundo sabe que não tá oferecendo alternativa, que não tá assegurando [...] [estão] apostando na capacidade de errar mais do outro. E que a gente não tá vendo o tamanho do prejuízo porque isso que nós vivemos, ele é um fragmento, ele é uma amostra de um problema muito maior das universidades. Mas é aquilo que o Foucault diz: nem sempre onde a gente vê contradição há de fato contradição. A contradição é muito mais aparente. O mecanismo é muito mais de complementação, de interação, de revezamento das disputas pelo poder. Aí a gente fica numa certa desesperança. Não em relação à vida, mas em relação ao espaço universitário brasileiro. Um desalento, porque a gente sabe que vai perder mais. Um desalento porque a gente sabe que os discursos que estão sendo produzidos para dizer por que que as coisas estão acontecendo como estão acontecendo não batem, não são plausíveis. Porque a gente sabe que eles escondem deliberadamente coisas, responsabilidades... Isso estoura em tudo, isso estoura na experiência do assédio, isso estoura nos visíveis mecanismos de segregação interna: horizontais, verticais que vão dos espaços administrativos mais a presença nossa em cargos de pesquisa, de chefia, em comunicações dos assédios que nunca são apurados. O assédio só é apurado se for bom pra determinados grupos expor o assediador. Dito de maneira assim, mais explícita: se o assediador for de direita, se a ele couber a pecha de fascista, ele vai ser exposto publicamente, ele vai ser julgado, ele vai ser condenado, mas se ele for de esquerda... Entendeu? E geralmente são esses caras que estão nos espaços defendendo pauta de direitos humanos. Bota a blusinha “lute como uma garota”. Bota a

camisetinha dizendo que a casa grande surta quando a senzala aprende a ler, aí vai pros espaços. Mas a gente sabe o que tá acontecendo nos bastidores e não adianta fazer esse discurso messiânico, apelativo, demagogo, porque o que se nega no discurso, o que se nega o direito de se enunciar publicamente já é vivido como experiência das pessoas. Já causou seu estrago. Então a gente fica sem saída.

Como disse Jussara, a constatação de a universidade ser o espaço de produção de conhecimento que pensa certas violências e nela haver práticas análogas, não é, necessariamente, uma contradição se pensamos essas práticas como mecanismos de operacionalização de um dispositivo de subjetivação. Por operar de forma maquínica na captura dos desejos nesse processo de produção subjetiva com resultado de modos de gestão do trabalho e da vida que as estratégias parecem se repetir em diferentes instâncias (como a notificação não registrada, a convocação não oficial e outras). Este dispositivo determina o que pode ser dito, quando e como, por isso, em seu relato escrito para o pedido de progressão, muitas coisas não foram ditas por Jussara.

Jussara Carneiro Costa: As coisas que eu não coloquei no relato são essas. É você ouvir do funcionário... é uma coisa que eu não tenho como provar, né? Você ouviu do funcionário ou da funcionária que, apesar de ter sido dado aquele encaminhamento, por telefone [...] existe um contra-encaminhamento pra que a coisa não ande. Essa coisa de como a gente fica abalada, de como a gente emagrece, de como a gente sofre, de como a gente fica sentindo... se sentindo sobressaltada, se preparando sempre, de como a produtividade da gente cai. Não é? E que eu não sei: como é que a gente mensura isso pra botar num processo? Pra um advogado convencer o juiz? Entende? Não tem como, isso é um prejuízo que ninguém vai reverter. Se você tem que fazer um exercício com você mesma e exercitar muito aquela coisa que o Nietzsche sugere do *amor fati* e acolher o que chega, mesmo a mágoa, como experiência. Ver como você se fortalece com aquilo e não viver mais, sabe? Então, assim... Por essa... esse senso de responsabilidade que, eu acho, que... Que eu acho que quando a gente quando a gente tem um alcance maior a gente tem responsabilidades maiores, e eu considero que a gente tem, pela própria experiência, não é? A gente vai se sentindo responsável. Então eu fiz uma coisa que foi de dizer: até eu fazer essas e essas tentativas, eu não vou dizer que eu desisti, mas quando eu esgotar essa última, aí eu digo: estou saindo. Porque não dá mais para ficar. Você só tem, pode ficar nos lugares que você possa viver afirmativamente. E eu acho que a universidade é um espaço da mentira, do exercício da mentira, do cinismo, do ressentimento, gente! A universidade é o espaço do ressentimento. E a gente fica muito decepcionada até com a recepção de algumas, de alguns campos de saberes que vem colocando pra gente que nós precisamos que essas indagações que nós trazemos: que o decolonial, o queer, né? Que estão buscando uma outra... uma outra construção epistêmica. O pessoal... virou modismo, entendeu? Então, todo mundo esquece que o que elas demandam, principalmente, é o engajamento na construção de um outro tipo de universidade. E aí, o que que virou esse outro tipo de universidade? Não, você deixa o modelo que tá aí, mas você garante o acesso pelas cotas e etc.? Então as pessoas entram, e aí elas chegam e vão viver. To vivendo isso com as minhas alunas de pós, principalmente com a minha aluna que é trans. assim, é ruim você ouvir de uma aluna chegar pra você e dizer "Graças a deus tem você na universidade" e não sei o que... Porque não é pra ser assim! E eu até tenho me incomodado. [...] Essas coisas a gente não tem como botar num texto, tem? A não ser que eu escreva um desabafo, mas um texto pra justiça, pra ele se transformar em restituição de alguma coisa, não tem como. Não tem como. Então fica aí o registro da sua pesquisa.

Falar da mágoa do que poderíamos ter sido como pesquisadoras, reconhecer nosso próprio potencial e assumir que as violências reduziram nossa capacidade de produção também são atos banidos pelos modos de fazer universitário. Em relatórios de pesquisa, ou recursos judiciais como o citado, não há espaço para essa experiência da violência. Seguir trabalhando pode ser lido como resistência, mas há uma armadilha romântica nessa leitura que é a do apagamento de que, ao seguir trabalhando sem falarmos desses fatos ou os registrarmos, estejamos nos portando como quem assume o discurso do torturador para não seguir sofrendo suas sanções. Dessa forma, os mecanismos de subjetivação do dispositivo em pauta funcionam. Podemos não ceder por inteiro, mas em algo cedemos para continuar o trabalho (e continuar o trabalho a despeito da violência talvez já seja a cessão primária ao modus operandi hegemônico, pois no limiar do sofrimento, pedir exoneração ainda é considerado loucura).

Meu primeiro contato com Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo foi em 17 de junho de 2021, por WhatsApp, poucos dias depois de realizar a entrevista com Jussara, que a havia indicado e mencionado em seu testemunho. Inicialmente, me apresentei e apresentei os objetivos da pesquisa e combinamos uma conversa prévia para que ela pudesse me conhecer e avaliar se teria interesse em participar, apesar de ela já ter concordado desde as primeiras mensagens que trocamos e já indicou que estaria disponível em duas semanas.

Agendamos para segunda-feira, 28 de junho de 2021, às dez da manhã a instalação da VPN e leitura do TCLE e à dezesseis a entrevista. Fizemos a instalação da VPN naquela manhã, mas acabamos realizando a entrevista apenas no dia seguinte, às três da tarde. Na leitura do TCLE Raquel também indicou que desejaria que seu nome fosse divulgado nesta tese, mas que iria confirmar com o advogado que cuidava de seu caso antes de me dar a resposta final. Em 07 de julho de 2021, ela me disse que seu advogado havia dito não haver qualquer problema, assim, ela me autorizou a usar seu nome e me enviou documentos do seu processo contra a instituição. Seu testemunho, assim como o de Jussara será entrecortado com trechos de documentos disponibilizados.

O agendamento de nossa conversa já foi marcado pela relação de Raquel com a maternidade: como estávamos em período de ensino remoto da educação básica e ensino superior devido à pandemia de Covid-19, a presença das crianças em casa era um fator a se considerar para a

escolha do horário de nossa conversa. Ao pedir que descrevesse como se identifica e como as pessoas as leem, Raquel respondeu:

Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo: Olha, em relação a gênero: cis. É...heterossexual: eu sou casada, tenho meu marido, com dois filhos pequenos e sempre me identifiquei assim. Nunca tive muitas questões sobre isso. Em relação à raça, eu acho engraçado. À medida que a gente vai repensando as coisas, por exemplo, eu sempre me identifiquei, e acho que as pessoas me identificavam no Brasil, como branca. E, claro, em termos dos privilégios que tenho por ser mulher branca, cis de classe média, sim, sou branca. Embora, desde criança sempre vivia bronzeada, moro num estado que tem muito sol. Então, eu sempre achava “Ah, eu não sou branca, eu sou amarela”. Eu sempre ficava em dúvida, porque eu não sou branca na cor da pele. Mas, se tivesse que fazer num check list, num formulário, dizia eu sou branca. Hoje em dia eu já me percebo muito mais assim, Latina do que Branca, depois que fui estudar fora. Fui fazer Doutorado sanduíche nos Estados Unidos, em Nova York. Quando você começa a sair... Fui fazer, também em Portugal, o pós-doutorado e quando você sai do Brasil você entende que não é branca, embora no Brasil eu seja e tenha todos os privilégios de mulher branca cis... Eu comecei a me entender de outra forma. E principalmente eu que trabalho hoje em dia com o sul global, numa perspectiva mais crítica, enfim, Relações Internacionais. Eu acho muito interessante. Ninguém é branco no Brasil, mas a branquitude é fortíssima aqui. Aqui no Brasil isso também não se descola da questão de classe também. Então, eu acho que as pessoas olham para mim aqui no Brasil, como todo mundo é latino, e me identificam como branca. Aqui sou uma mulher branca. Eu já não tenho mais essa... eu já me desconforto um pouco quando eu tenho que dizer que eu sou branca, eu tenho que marcar aqui nessa, nesse formulário que eu sou branca, porque eu não sou branca, né? Mas entendo que é necessário, porque estamos falando de privilégios e é preciso reconhecer isso. Em termos de religião, eu fui criada por uma família católica. O católico muito mais do ponto de vista moral do que praticante. Aquele pai que nunca vai à igreja porque não precisa: a mulher dele vai. Então tá tudo certo. A família é assim, né? O pai não precisa ir para a igreja, mas ele, quando quer falar de Deus, ele fala. O que é católico, porque a mãe que obriga. [Eu] fazia de tudo para eu não ir para igreja, eu detestava a missa, mas era uma obrigação: você vai pra igreja! E eu tinha que ir. E eu estudei em colégio de freira que eu detestava! Assim, eu detestava a parte religiosa, porque era muito opressora. Inclusive meus filhos... eu, para mim, a escola tem que ser laica e pronto. Então, assim, eu não tenho, eu não acho que eu tenho nenhuma religião, mas também não acho que eu sou uma pessoa completamente cética. Eu tenho, assim, eu sou um pouco cética. Eu acho que principalmente porque a gente quando entra na academia a gente fica... muito na racionalidade e questionando um monte de coisa, mas ao mesmo tempo eu tenho alguma espiritualidade. Eu diria que eu não sou religiosa, queria acreditar mais, mas também não desacredito porque eu acho muita arrogância. As pessoas que dizem que nada existe que não acreditam em nada, eu acho arrogante dizer assim, mas como é que você sabe? Você pode até imaginar, mas como é que você sabe? Então, assim, eu prefiro já que não sei, né? O que mais, qual era a outra pergunta?

Catarina Dallapicula: As identidades com as quais você se pensa mesmo...

Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo: Mãe! Mãe! Eu acho que minha identidade mais forte assim é de mãe. Desde que eu tive meus filhos, talvez um pouquinho antes disso, mas desde que eu tive a [nome], que é a minha primeira, né? Tem 9 anos. E depois do [nome], que tem agora 5. Acho que a minha identidade maior é mãe e eu acho que eu me identifico muito também com a minha profissão.... Com o ser professora. Eu me identifico muito. Aí eu acho que é mais do que ser professora, eu tento ser educadora! Para mim, ensinar não é só você chegar e passar um conteúdo. Eu realmente me identifico. Eu gosto da interação com alunos. Eu gosto de formar

peças. Eu gosto de discutir coisas, gosto de ver quando... Formar as peças do ponto de vista humanista, então eu acho que a docência é mais do que passar um conteúdo e eu acho que a gente tem uma responsabilidade muito grande na abordagem que a gente tem com os alunos, com sensibilidade. Então, eu tento cada vez mais... Óbvio que esse é um caminho, né? Nem sempre foi assim. A gente, quando começa... hoje em dia eu vejo "ai, como que eu fazia daquela maneira ou daquela maneira, não tinha sensibilidade para isso ou para aquilo", mas é sempre procurando, cada vez mais eu me encontro como educadora. Tanto é que, além de ensinar, eu tenho um projeto de extensão. Eu, hoje em dia, tenho, por exemplo, um projeto que se chama "Humaniza", que é em parceria com a escola estadual vizinha à "universidade", que é para alunos do ensino médio. [...] Meu projeto não é, e meu grupo de direitos humanos global não é pago, não é financiado. Não tenho nada, não tenho financiamento. Eu tenho uma aluna que recebe uma bolsa de extensão da universidade [...]. Os outros, eu tenho outros alunos que são todos voluntários e eu também. Na verdade, eu pago para manter o site do grupo. Sou eu que pago. Então o meu tempo é o meu, eu que dou porque eu acredito na educação. Eu realmente acredito que a educação, ela pode salvar, né? Ela pode ser opressora, mas ela também pode ser libertadora. Então eu acho que eu tenho essa minha identidade de mãe e de Educadora são... e acho que a de mulher. Cada vez mais me descobrindo com essa identidade de mulher, né?

Raquel sofreu cerceamentos e violências institucionais em diferentes momentos de sua vivência da maternidade. O primeiro foi em 2016, quando, grávida de seu segundo filho em meio a um surto de Zika e com medo das consequências ao bebê apontadas por pesquisas já naquela época, a professora pediu para lecionar suas aulas em um prédio da instituição fora do campus em que atuava por lá haver diversos focos comprovados de mosquitos e inúmeros casos da doença. Em suas palavras:

Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo: Na época que eu tava grávida do meu segundo filho e que foi bem na descoberta ali do Zika vírus aqui no Brasil. Enfim, foi justamente nessa época que eu tava grávida já de... não me lembro bem quantos meses. Mas já de 6 meses, alguma coisa assim Eu tava mais ou menos assim na gravidez: 5 meses, 6 meses e essa foi uma. Aí eu digo: uma violência [...] Eu vim para João Pessoa para abrir o curso de relações internacionais. Então eu e mais quatro professores. Desses quatro ficaram 3: eu e mais duas professoras. Então, eu fui a primeira coordenadora quando eu cheguei. Quando eu cheguei aqui. Eu me formei eu fui da primeira turma de doutorado do Brasil em relações internacionais. Somos eu e uma colega: eram duas pessoas com doutorado em relações internacionais no Brasil pela PUC-Rio. Eu e uma colega. Então, no dia que eu me formei, no dia que eu defendi minha tese, na véspera da defesa eu fui chamada para trabalhar na [universidade] como professora visitante. Eu defendi minha tese eu morava no Rio ainda e eu sou de [cidade], então eu aceitei o convite. Voltei naquele mesmo mês, no meio de 2006 e aí quando eu cheguei aqui não existia o curso de relações internacionais, então eu trabalhei. Tinha um esboço de um projeto pedagógico então eu tive que trabalhar junto. Eu era a única da equipe que tinha doutorado em relações internacionais, a única. Então, tinha [...] uma antropóloga, uma cientista política, um advogado, mas eu era a única que tinha essa formação. Trabalhei no projeto pedagógico. Fui a primeira coordenadora do curso de graduação depois fui a primeira coordenadora do mestrado. A gente tinha um convênio com Professores da UnB, então, assim: foi um mestrado que começou com grande assistência da UnB. A gente teve muito suporte dos professores de relações internacionais da UnB e eu fui a primeira coordenadora, com esse suporte, óbvio. Eu tinha 26 anos, 27, assim, muito nova, mas assumi essa responsabilidade [...] com esse suporte da UnB. [...] [Em 2011, a universidade] me

cedeu com ônus pra [universidade em outro estado] [...] 5 meses depois que minha filha nasceu. No final de 2014 eu retornei. Primeiro que quando eu retornei a minha filha tinha 3 anos e eu retornei em dezembro, novembro... final de novembro. Então retomei minhas aulas no início de 2015 e nesse início de 2015 o coordenador já me botou para dar todas as aulas à noite. 5 anos depois, quando eu fui coordenadora, eu descobri que uma outra professora, mãe de uma criança da idade do meu filho mais novo, que nessa época nem tinha filhos ainda (ela foi mãe depois). Ela nunca deu aula à noite, essa professora. Eu nunca, nunca me foi ofertado nada, nenhuma escolha, então eu dava aula à noite. Assim, o meu marido é advogado, ele tem escritório em [outro estado]. Então, ele passa 15 dias aqui, 15 dias lá. Então, eu fico com a maior responsabilidade de administração de casa e dos meus filhos, né? Na época que a minha filha tinha três anos, eu deixava ela na casa da minha mãe, ia dar aula à noite, voltava, buscava ela e ia pra casa. Nunca me ofereceram absolutamente nada e ele me colocou, o coordenador me colocou todas as disciplinas à noite. E eu depois de 5 anos descobri que tinham professoras mulheres, inclusive essa que mesmo antes de ser mãe já não dava aula à noite porque ela não queria dar e ela gritava. [...] Ela não dava aula à noite, mas eu dava e aí quando eu engravidei novamente em 2015... Meu filho nasceu em abril de 2016. Quando eu tava grávida, ainda em 2015, acho que era no meio do ano. Já tava na graduação e na pós-graduação, dava aula na graduação e na pós-graduação no mestrado [...] e na graduação [...]

Catarina Dallapicula: O curso funciona de dia e à noite ou são turmas diferentes?

Raquel: O curso tem dois turnos o diurno e o noturno. São turmas diferentes. Eu poderia, por exemplo, hoje em dia, eu dou aula à noite e do aula de manhã. Dou aula para as turmas da noite e outras de manhã, mas, por exemplo, quem tava na pós-graduação na época teria duas turmas. O ideal é que fosse uma turma espelhada, por exemplo, teoria. Você vai dar para turma da manhã e a turma da noite. Aí você tinha pessoas como essa professora que se recusavam a dar espelhada, então tinha que colocar um outro professor à noite pra dar essa mesma disciplina e ela escolhia duas disciplinas de manhã. E a mim nunca foi dado escolher isso, né? No máximo o coordenador dizia: tem esse dia, qual dia você prefere, qual horário? E aí a gente fazia, mas nunca, e eu também nunca questionei, né? Eu nem sabia que outras mulheres não davam. E aí, em 2015, eu tava grávida. Eu lembro que era assim: às vésperas do recesso [...] e faltava uma aula para pós-graduação para terminar o semestre E aí começou a história eu me lembro que a minha funcionária falou “como é que você vai pra universidade? Você não tá sabendo do Zika vírus?”. Eu falei “Eu não tô sabendo de nada” e aí liga minha mãe, começa a ligar gente... E aí eu descobri que tinha um novo vírus, o Zika vírus, que era transmitido pelo aedes aegypti e que podia dar hidrocefalia e que as grávidas têm que ter muito cuidado. Enfim, lá no meu campus, que é na periferia aqui de [cidade], já eram conhecidos casos de professores que tinham tido dengue duas vezes. Muito foco de mosquito e de aedes aegypti. Muito mato, muita água juntava da chuva, tudo, tudo! Cisterna, tudo! Já era muito conhecido isso. Aí eu fiquei obviamente com muito medo, né? Ninguém sabia bem como era essa doença e hoje em dia a gente tá vendo que é pior do que se pensava, né? Tem muitas sequelas. Isso e eu me lembro que a minha última aula na pós-graduação (já tava de férias da graduação) e a última aula da pós [...] era já para o final do ano, acho que era isso. Eu não me lembro muito bem, porque aí eu me lembro que eu... A última aula marquei com os meus alunos na pós (eram poucos), eu marquei num café aqui na praia com ar-condicionado, fechado. Eu falei “Gente, vamos fazer?”. Eles toparam, né? Eu perguntei se todo mundo poderia. Vieram ter aula comigo aqui porque eu tava com medo de ir ao campus. [...] Aí, eu imediatamente mandei um *e-mail* para a direção do campus [...] dizendo “Olha, diante do Zika vírus tem essa questão”, e eu falei “Olha, eu tô preocupada”. Eu tava grávida, eu acho que já de 6 meses, uma coisa assim ou menos, cinco, talvez. [...] Qual era o meu pedido? Considerando que não sou só eu que tô grávida no campus, que vai ter outras mães, outras mulheres grávidas, entre alunas, professoras, técnicas... Teria que haver um plano de contingência para o retorno às aulas. A gente ia entrar em recesso, mas isso, eu tava avisando com 3 meses

de antecedência, dois meses de antecedência. Era novembro. Tinha dezembro, janeiro, para começar a aula em fevereiro. E aí eu pedi para que eles fizessem um plano de contingência para as grávidas, para as mulheres grávidas do campus e coloquei expressamente “Não só eu, para todas as mulheres grávidas”. O diretor do campus era o professor [nome] que é da biologia. Ele é formado em farmácia, mas é professor da biologia e uma professora [nome], que era adjunta, é professora das relações internacionais e colega minha. E ela sempre falava “Não, Raquel, pode deixar! A gente vai ver e não se preocupe, isso vai ser resolvido, não se preocupe, tá muito cedo ainda”. E eu dizia “É, mas tô avisando cedo porque quando retornar as aulas tem que ter esse plano de contingência”. E ela, “Não, tá cedo, tem muito tempo, e nanana”. Ok. Vamos para as férias. Quando chegou a época de retornar eu mandei mensagem “E aí, gente? Como é que tá? Né? Como é que tá a coisa? Como é que tá o campus? Fizeram uma limpeza? Tomaram alguma providência?”. Aí me informaram “Ah, o campus está limpo!”. Aí o meu marido falou “Ó, eu vou primeiro”. Isso porque eu tava usando manga comprida aqui no Nordeste, como era essas épocas que tem muito mosquito. Eu moro num apartamento muito alto, então aqui no apartamento não tem mosquito, não tem muriçoca, não tem nada, mas quando eu ia pra rua, eu tinha que ir com repelente, com manga comprida... Mesmo no calor. Mas dentro de casa eu sabia que eu tava segura porque aqui em casa não tinha e eu sabia que no campus tinha muito, muito. Aí o [nome] foi. Ele falou “Eu vou antes pra ver”. E aí volta com vídeo, [...] eu vou lhe mandar para ver, porque a gente postou no YouTube como denúncia. Mas tinha foco. Então não tinham feito nada, não tinha limpeza. O mato alto, calha, resto de móvel antigo com água, foco de mosquito em todo lugar. Tudo, tudo, tudo. E eu tinha que voltar assim, na semana seguinte. Aí eu liguei para lá e falei “Olha, eu não posso voltar, eu não vou voltar assim porque é a vida do meu bebê! Se acontecer alguma coisa com ele, ninguém vai se responsabilizar por isso e, mesmo que se responsabilize, os efeitos vão ser pra vida dele pra sempre. É a vida dele! Eu não vou arriscar por nada, nem que eu tenha... Se vocês me demitirem, eu vou ser demitida, mas eu não vou fazer isso. Não vou. Eu não [vou] arriscar a vida do meu filho por isso. E aí ele disse que tinham feito a limpeza. Não fizeram, a gente fez a denúncia no YouTube, eu liguei para vigilância sanitária. Pedi para fazer uma visita lá. A vigilância sanitária foi. Entregou um laudo dizendo que tinha muito foco de *aedes aegypti*. [...] Tudo tava lá no laudo. Entregaram para o... que nem isso a direção de campus fez, né? Entregaram o laudo pra direção do campus e eu peguei a cópia desse laudo, porque aí o que que eu fiz? Eu fui primeiro, eu tentei... Existe um outro prédio da [universidade] aqui, que é um prédio da EAD e como é um prédio que recebia verba federal e não sei o que, é um prédio separado do campus e é um prédio super no centro da cidade. Tudo bem cuidado, pequenininho, ar condicionado nas salas. Até uma piscina ele tinha lá, uma piscininha que era tratada com cloro. E aí eu fui lá visitar porque me disseram “Olha tem esse prédio da EAD”. Eu fui lá porque não me ofereceram nenhuma alternativa. [...] Falaram assim: “Você dar aula”. Aí eu fui lá. Aí eu falei “Olha, tem como eu dar aqui, porque é tudo [universidade], tem como eu dar aula aqui?” Expliquei a situação e o pessoal da EAD: “Sim, professora, você pode dar aula aqui. Pode dar as suas aulas aqui”. Então, eu tinha duas turmas de graduação, duas! E uma de pós-graduação. Para os alunos, às vezes, saía mais barato transporte pra lá, porque fica no centro da cidade. [...] Então eu fui falar de novo com a direção de centro. Sempre ali, por *e-mail*, e nem me lembro bem... E aí eu perguntei, eu disse “Olha, já me deram autorização de dar aula no prédio da [universidade] no centro da cidade que é assim, eu visitei o local e não tem mosquito, não tem nada, tá tudo certinho lá. As salas são fechadas, tem ar condicionado e eu queria a permissão para que meus alunos pudessem ter aula lá”. Não me deram permissão. A direção de centro falou não. “Mas por que não?” “Por que vai complicar, não!” “Porque eles têm outras aulas aqui.” Eu disse “Certo, mas a gente não poderia colocar um outro horário?”. “Não.” Enfim, disseram não e aí, o que eu fiz? Entrei na justiça pedindo uma liminar porque se eu simplesmente não aparecesse para dar aula eu ia ser prejudicada. Entrei na justiça com os laudos, com tudo, recebi a liminar imediatamente. A liminar para eu não dar aula e aí eu entrei em contato com a TV. vieram me entrevistar. Entrevistaram o diretor do campus e qual era a narrativa do diretor do campus? Que eu queria, inclusive você vai ver nessa reportagem que eu te mandei aí, lá ele fala isso também: [...] que eu queria um privilégio que ninguém mais tinha. Que tinha outras grávidas. Esse cara, esse

diretor do campus, ele chegou a colocar uma técnica de laboratório que tava grávida e que trabalhava para ele. Ou seja, ela era subordinada a ele. A técnica do laboratório dele, que ele dirigia, para dar uma entrevista de camiseta, nesse campus cheio de mosquito. A moça de camiseta, grávida, dizendo “Não, eu me sinto segura. Eu não vejo nenhum problema em trabalhar aqui” pra contrastar comigo. Foi esse nível de violência, esse nível de absurdo [...] E ele declara aí que achou a decisão da justiça precipitada, que ele iria cumprir, mas que achou precipitada porque todas as outras grávidas do campus estavam trabalhando e estudando normalmente. E ficou colocando a pecha como se eu não estivesse querendo trabalhar. E aí, o que aconteceu? Eu dei, na entrevista, eu disse: “Minha intenção nunca foi não trabalhar. Agora, eu não queria trabalhar nessas condições, nesse lugar. Eu tentei inclusive outro lugar e eles não deixaram, todas as alternativas que eu apresentei”. Eu apresentei, eu lembro, acho que duas ou três propostas. Eles não aceitaram nenhuma. Eles só queriam que eu fosse para o campus dar aula e eu falei “Eu não vou arriscar a vida do meu bebê, não vou!” Se outra mãe quiser arriscar, pode ir arriscar. [...] Ela é mãe, ela decide. Eu não vou só porque uma vai de [...] camisa sem [manga] num campus cheio de mosquito, não quer dizer que eu tenho que ir. Enfim, então ficaram me tratando como se eu tivesse querendo um privilégio... Eu pedi para todo mundo! Pedi um plano de contingência para todo mundo, para todas as grávidas! Eles não fizeram, não resolveram, e trataram institucionalmente, esse diretor do campus, como se eu fosse aquela que tava pedindo um privilégio. Para ser tratada diferente das outras, mas que ia acatar, porque a justiça mandou que ele acatasse.

A negação de uma ordem que põe em risco a vida de seu filho, por mais razoável que seja em outro contexto, é vista como disruptiva das práticas institucionais. Desde o uso do risco ao filho de Rejane como estratégia argumentativa para convencê-la a se exilar, até o uso da maternidade de Tatiana como estratégia de constrangê-la e desqualificá-la publicamente, a maternidade parece operar nesse dispositivo de controle das mulheres docentes nas universidades públicas como problema constante, não importa como cada uma a exerça.

Tatiana Lionço: Mas teve, especificamente, a última atividade que eu participei da [área em que a docente ingressou por concurso] que foi um desafio muito grande para mim. Que era uma roda. Porque eu tava fazendo rodas de conversa na universidade inteira sobre violência, saúde mental na universidade etc. etc... E aí, o que aconteceu foi o seguinte: uma roda de conversa sobre saúde mental na [área em que a docente ingressou por concurso]. E aí, quem chamaram? Chamaram eu, chamaram esse professor [...] e chamaram acho que a [professora em função hierarquicamente superior], que já era outra professora, sem ser aquela que fez as fofocas. Aí, o que aconteceu foi o seguinte: falamos e aí criaram uma caixa que era para ninguém se sentir constrangido de fazer perguntas ou de falar. [...] Aí teve uma aluna que retirava da caixa e lia. E aí a aluna leu que... era uma coisa mais ou menos assim: “e essa professora Tatiana, que é mãe, mas não fica em casa e não sei o quê, não sei o quê...”. [...] Aí eu fiquei com aquele estranhamento. Eu esperei e ninguém falou nada. Eu falei: “gente, eu vou ter que falar sozinha?”. Aí eu falei que uma das coisas que eu tenho tido preocupação é a questão da exposição vexatória pública. [...] E, nessa vez, eu cheguei no dia seguinte, porque eu fiquei muito abalada na roda de conversa, eu falei: “gente, os alunos estão falando mal de mim de uma forma estranha, e ninguém fala nada?”. [...] Tinham vários professores! Aí eu fui pra casa arrasada e tal... No dia seguinte, cheguei no trabalho, fui na secretaria e falei com a chefia. Falei: “eu informo que eu fui ofendida ontem na roda sobre saúde mental e ninguém falou nada. Como assim? Ninguém! Ninguém falou nada. O que que tá acontecendo?” Aí começaram a me dizer que eu não tinha sido ofendida. Aí eu perdi o controle, comecei a ter uma

crise de choro convulsiva. [...] A [professora em função hierarquicamente superior] dentro da minha sala, com sala fechada. Eu até lembro desse signo: ela girou a chave.

Enquanto Tatiana é questionada sobre estar em uma atividade como se fosse uma mãe descuidada (e como se isso definisse sua legitimidade como mulher e como professora), Raquel foi questionada por tentar proteger o filho. São diferentes estratégias de correção que ao final parecem indicar que, não importa o que a mulher faça, a maternidade estará sempre num lugar de não pertencimento a quem exerce a docência do ensino superior em uma universidade pública. As duas docentes, enquanto mães, serão sempre as incorrigíveis, pois não importa o que façam, a maternidade enquanto condição inerente a suas vidas, sempre será um erro presente, não importando as estratégias de correção empregadas pelo dispositivo em pauta.

Depois do retorno ao trabalho, Raquel sofreu outro processo de violência institucionalizada durante uma avaliação de credenciamento de docentes do programa de pós-graduação em que ela atuava (e que havia ajudado a criar, conforme seu testemunho). Dentre os documentos enviados por *e-mail*, está uma Carta Manifesto enviada ao Colegiado do curso de Pós-Graduação a que estava vinculada (ANEXO D). Neste documento ela narra como ficou sabendo que foi desvinculada do programa de pós-graduação que ajudou a fundar e do qual era docente devido ao fato de ser mãe. Ela conta sua trajetória até esse momento em seu testemunho:

Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo: E a segunda vez vem quando meu filho mais novo tava com um ano e dois meses, que foi quando eu fui desligada do corpo permanente da pós-graduação. Eu fui colocada como colaboradora e eles me tiraram do corpo permanente num processo de credenciamento 2 anos antes de acabar o quadriênio da CAPES. A gente tem um quadriênio para produzir e ao final de cada quadriênio há uma reavaliação. Esse processo foi adiantado em 2 anos e só eu e uma outra colega que é mulher também e que sofria perseguição política porque já tinha sido pró-reitora e tinha uma briga lá [...] eles não queriam que ela tivesse nenhuma influência lá na pós-graduação, então eles... Eu e ela, que era já para eles uma inimiga. Nós fomos as duas pessoas desligadas nesse processo, embora um ex-aluno meu que tinha acabado de ingressar [...] na pós-graduação como professor tinha permanecido como membro permanente [...] E ele não tinha nada, nunca tinha dado aula na pós nem orientado e eu já tinha sido coordenadora da pós-graduação[...]

Importante frisar como as relações interpessoais definem, no testemunho de Raquel os cortes de duas docentes do programa, ferindo diretamente o princípio da impessoalidade no serviço público. Este princípio compõe os códigos morais explícitos, mas percebe-se que ele tem menos força que os códigos morais implícitos. O segundo momento de violência institucional vivido por Raquel, está descrito no processo judicial que ela moveu contra a universidade por discriminação de gênero:

Conforme anteriormente explanado, a parte Promovente é professora do curso de Relações Internacionais ofertado pela parte Promovida desde o ano de 2007, em regime de dedicação exclusiva, a atuar tanto na graduação como no programa de pós-graduação da Universidade, o [programa], no qual funcionava na condição de professora permanente.

Destacou-se que a parte Promovente é graduada em Direito pela UFPB e, há muitos anos, dedica-se exclusivamente à academia, sendo mestre e doutora em relações internacionais pela PUC-RIO e pós-doutora pela Universidade de Coimbra, possuindo extensa publicação, assim como diversas participações em cursos no exterior e em bancas de avaliação de trabalhos científicos.

Nada obstante isto, a parte Promovente foi ilegalmente desligada do corpo permanente do mencionado programa de pós-graduação, passando a operar como professora colaboradora, **havendo sido preterida em relação ao professor [nome], cuja produtividade geral e experiência eram inferiores à dela**, em ato desprovido de motivação, praticado pelo coordenador do programa, o professor [nome], dos quadros da [universidade], e referendado pelo Colegiado do mesmo programa.

Restou comprovado no processo (ante a ausência de documento probatório a desacreditar o direito da parte Promovente) que **a ata de reunião não expôs as razões para o credenciamento da parte Promovente da qualidade de professora permanente**, limitando-se a informar os nomes dos novos professores permanentes, embora existam limites claros e objetivos, informados pela CAPES, para o credenciamento ou não de professores como colaboradores ou permanentes.

Ressalte-se que na indigitada ata, o professor [nome], coordenador da pós-graduação, menciona relatório de desempenho do corpo docente e informa que foi feita a sua leitura. No entanto, tal documento não foi anexado ao resumo da reunião e a aludida leitura não ocorreu.

Em suma, não se tinha conhecimento dos dados do relatório que serviu como base para o credenciamento da parte Promovente, no momento em que o Colegiado do programa referendou a decisão de credenciar a parte Promovente do corpo permanente, tanto por não ter sido lido na reunião, como por também não ter sido disponibilizado previamente, **o que reforça o argumento de que o desligamento da parte Promovente foi ato efetivamente desprovido de motivação, para dizer o mínimo.** [...]

As razões que levaram ao credenciamento da parte Promovente não restaram claras no relatório. Informações importantes, que seriam imprescindíveis ao deslinde do caso sequer foram levantadas, como, por exemplo, o afastamento das atividades de ensino em 2016, em razão de ter engravidado de seu segundo filho e ser o seu local de trabalho foco de proliferação do zika vírus.

Referido relatório trouxe, também, que o afastamento se deu em função de negativa do então diretor do *Campus* [...] face ao pedido da parte Promovente de lecionar em anexo da universidade, ante a notória condição de insalubridade, tendo sido constatada a existência focos do mosquito no referido *campus*, tendo seu pedido de afastamento sido albergado por decisão judicial.

Embora afastada das aulas, é importante consignar que a parte Promovente continuou a orientar alunos do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e em dissertações de mestrado, a interromper tais atividades apenas no período de sua licença maternidade, o qual cessou em novembro do ano de 2016.

Além disso, ao suscitar como justificativa para a suposta baixa produtividade o fato de estar, à época da avaliação, em período de licença maternidade, o professor [nome], ao constranger publicamente a parte Promovente, retrucou que a licença maternidade só teria efeitos para fins trabalhistas, não tendo qualquer efeito para fins de produção acadêmica.

E não foi só isso.

Não achando suficiente, o professor [nome] continuou sua negativa, reproduzindo a fala de outro professor, o Sr. [nome], que, ao ser consultado sobre o assunto, teria dito (sic): “*Pariu quatro anos? Não! Pariu um ano só, né? Então tinha que ter produzido nos outros três!*” a expor, novamente, a parte Promovente a situação de extremo constrangimento, perante colegas e alunos.

O caso vertente, ao que parece se configura em uma perspectiva **preconceituosa de gênero**, como demonstrado nos autos. Diante do cenário de ilegalidade verificado, pediu a parte Promovente seja julgada **procedente** a presente ação [...]

A nulidade do ato é evidente, tanto pela falta de motivação – em verdade, a real motivação foi a vontade não confessada oficialmente de se escolher um homem, e não uma mulher – como pelo desvio de finalidade, já que a escolha realizada ignorou o postulado do interesse público, que deve, necessariamente, direcionar todas as decisões administrativas.

O critério subjetivo utilizado foi de uma expectativa de que o professor eleito produziria mais. Contudo, desconsiderou-se, para fins de produção acadêmica, o seu período de licença maternidade. Portanto, as alegações de que o professor [nome] publicou mais que a parte Promovente não merece prosperar.

A se verificar que a parte Promovente superou o Sr. [nome] em produtividade, constata-se o desvio de finalidade do ato, a não se coadunar com o interesse público, pois o que se espera é que se mantenha no quadro permanente professor que tenha produzido mais, mormente quando este é o critério exigido pela instituição.

Há desvio também ante a intenção velada da terceira parte Promovida de afastar a parte Promovente do quadro de professores permanentes do PPGRI, sob o argumento de que esta não preencheria os requisitos requeridos para tanto, quando, em verdade, depois restou claro que o **motivo era discriminatório** e, à evidência, ilegal.

Repita-se: é de se salientar que não só houve desconsideração, mas um **profundo desrespeito à igualdade de gêneros** constitucionalmente prevista (art. 5º, I), na medida em que além de o ato administrativo discutido ter conduzido ao rebaixamento da parte Promovida na esfera profissional, importou constrangimento de ordem moral perante colegas e alunos.

É que o coordenador do programa de pós-graduação, o professor [nome], ao ouvir a justificativa da parte Promovente sobre sua suposta baixa produtividade (já que, à época, a mesma desconhecia o relatório que embasou a decisão), tratou de forma extremamente depreciativa e pejorativa a necessidade de a mulher se afastar de suas atividades laborais para ficar com seus filhos. (PARAÍBA, 2018, p. 6-15)

No testemunho de Raquel e em documentos compartilhados com esta tese, há pistas para que questionemos como algumas de nós, em dados momentos, recebem simpatia e solidariedade, mas outras não. Novamente, os códigos morais compartilhados parecem justificar as práticas de correção (em maior ou menor graus de incidência e sofisticação) destinadas àquelas que não se submetem ao instituído. Nesses diferentes contextos os regimes de verdade instituídos pelos códigos morais compartilhados parecem justificar as diferenças de tratamento pela naturalização das violências sofridas por algumas de nós. É preciso lembrar que isso não significa que todas que divergem do instituído passarão pelas mesmas práticas de correção que cheguem à demolição via tortura moral, visto que ela opera pela estratégia de corrigir a uns poucos para que todo um grupo se submeta à regra.

3.1 Reverberações

As vivências de violências e cerceamentos geraram processos de adoecimento, de rompimento de laços sociais com o trabalho e de desmotivação em maior ou menor grau em todas nós. É importante compreender como esses efeitos se constituíram em nossos relatos a partir de práticas que se repetem em diferentes instituições, estabelecendo modos de subjetivação, que nos processos de demolição de subjetividades dissidentes, produzem adoecimento, como no caso de Rejane:

Rejane Barreto Jardim: Eu desenvolvi um negócio chamado Síndrome do Pânico, que é um negócio que a gente não segura. Não tenho... não é uma coisa racional que o teu corpo... Que tu diz pro teu corpo: “não, agora tá tudo bem, vai funcionar, toma uma água com açúcar que tu vai ficar bem”. Água com açúcar não funciona e não adianta tu tentar dar comandos pro teu cérebro que está em (como é que chama?). Respondendo a um trauma.

É importante pontuar que também ouvimos, em diferentes contextos, enunciados que reverberam de práticas discursivas que nos culpabilizam pelo adoecimento, como se ele fosse descolado da violência e acontecesse por causa de como “escolhemos reagir” ao que nos aconteceu. Este é um modo de responsabilização da agredida que, simultaneamente, descompromete o coletivo docente com a resistências à violência (não é uma questão de classe, nem uma questão institucional): é um problema da docente. Ao final do seu testemunho, Rejane acrescentou um relato sobre seu passado, que considera ter relação com como ela tem reagido aos processos de violência vividos.

Rejane Barreto Jardim: O meu pai morreu aos 42 anos de idade. Acho que de muita tristeza. Meu pai foi funcionário do Incra e, nos anos da ditadura civil-militar passada, nós moramos em [cidade] de 1970 a 74. Eu era bem criança. Eu e meus irmãos. E o meu pai, ele foi afastado. Ele era chefe do setor de compras do Incra. Na época da construção da Belém-Brasília e da Transamazônica. Então tu imagina o tanto de recursos públicos que passavam pelos editais que meu pai controlava. Ele foi seduzido muitas vezes por vários tipos de corruptores e meu pai era um cara incorruptível, acho que um dos poucos sujeitos incorruptíveis que eu conheci. Eu costumava brincar com os alunos: “é Robespierre, o grande, que perde a cabeça porque, a princípio, não se corrompeu no processo, e meu pai”. Aí, como ele não se corrompeu, o que que fizeram? Fizeram justamente... alegaram que ele se corrompeu. Armaram uma arapuca pra ele e ele foi afastado do cargo... aí, só muitos anos depois se provou que não era ele. Limparam a ficha dele. Então eu tenho essa memória traumática na minha infância.

Catarina Dallapicula: Ele faleceu antes?

Rejane Barreto Jardim: Ele faleceu depois. Muito depois. Meu pai faleceu em 1979. Isso aconteceu em 74, tá? Cinco anos depois, ele morre.

Catarina Dallapicula: Ele faleceu de quê?

Rejane Barreto Jardim: O meu pai teve... O meu pai teve depressão. Profunda, né? Ele teve tuberculose lá, mal curada, essa tuberculose evoluiu de um jeito que ele morreu... já ouviste falar na palavra hemoptise?

Catarina Dallapicula: Não.

Rejane Barreto Jardim: Hemoptise é um... O sujeito morre engasgado com seu próprio pulmão. O pulmão é expelido. O meu pai morreu assim. Dentro de casa. Eu vi. É muito traumático. Eu quero te dizer o seguinte: o que me aconteceu, aconteceu só comigo, mas acionou uma memória. Aconteceu comigo hoje, né? Nesse tempo: 2018. Mas mobilizou um outro tempo na minha memória. De 74 a 79 é um período de intenso sofrimento na minha família. Só foi provado que meu pai era honesto, que ele não teve nada a ver com as falcatruas, agora, há pouco tempo atrás. Os processos internos correram anos e anos.

Catarina Dallapicula: Comissão da Verdade deve ter mobilizado também...

Rejane Barreto Jardim: Isso. Então agora, esse negócio acionou em mim uma série de coisas assim, muito desagradáveis. Como diria o meu ex-psicólogo, tem a ver com o meu mundo interno, sabe? Com as minhas coisas, né? Então hoje eu sou uma pessoa completamente... cheia de mania. Tô toda hora me coçando. Toda hora. Tenho enjoos com frequência. Enjoos constantes, né? Parece que a vida me enjoa, sabe? Certas situações assim que eu sou pressionada a sair. Eu vou ter que sair daqui a alguns dias. Eu vou ter que fazer compras. Tá acabando tudo aqui em casa. A geladeira, eu abro, dá eco. O armário não tem nada, sabe? Tá acabando. E eu tenho uma criança crescendo aqui. Tem que ter comida. E muita. E eu tô desde agora. Eu sinto que eu já tô enjoada. Hoje de manhã, enjoei várias vezes. Hoje à tarde também. Eu tenho que sair. Nos próximos dias eu vou ter que sair. E esse negócio de ter que sair ser sofrimento pra mim é antes da pandemia. É antes. É desde 2018. Desde abril de 2018 sair para a rua pra mim se transformou numa espécie assim de aventura perigosa, sobre a qual eu não tenho controle.

Nos parece importante compreender como os referenciais que compõem nossas constelações identitárias, ou identificatórias, agenciam também as formas como significamos e sentimos as violências que vivemos. Por outro lado, também importa registrar como essas experiências modificam, usam ou abalam esses mesmos referenciais. Esse parece ser um meio de reivindicar a experiência e “dar-lhe certa dignidade, certa legitimidade” enquanto fonte de saber como sugere Jorge B. Larrosa (2014, p. 38).

Jussara relata que parou de confraternizar com estudantes em espaços informais, o que fazia com frequência para não ser alvo de fofocas sobre o tipo de relação que estabelece com discentes. Tatiana também relata ter desistido da coordenação de um projeto de extensão devido ao uso que foi feito dele para desqualificar sua atuação como docente. Esse é um movimento que nos parece empobrecer a potências das relações. Especialmente se considerarmos que foram justamente as críticas movidas por estudos decoloniais e contra o acastelamento da academia que começaram a criar espaços de socialização menos hierarquizados entre a comunidade composta, principalmente, por docentes e discentes do ensino superior. Mesmo considerando o peso da perda dessas práticas, é preciso admitir que também fiz esse movimento de deixá-las.

Como trouxe em meu testemunho, no início desta tese, ao começar o trabalho em uma nova universidade, passei a seguir rigorosamente práticas institucionalizadas de controle (como a chamada, os prazos, os registros) para, de alguma forma, me sentir segura contra possíveis processos de difamação. Aos poucos também fui deixando de assumir relações de amizade com orientandos e orientandas e passei a agir de forma mais rígida nas orientações. Percebo que

passei a estar em atenção constante para os tipos de interações e comportamentos que pudessem ser, de alguma forma descontextualizados para me atacar, o que é um movimento sem fim, pois tudo pode.

É possível observar, por conta desse tipo de movimento de autopreservação, que os efeitos das violências institucionais vividas também são percebidos em nossas produções. Ao acessar nossos currículos na Plataforma Lattes é possível observar queda nas orientações, publicações qualificadas (na lógica produtivista), projetos de ensino, pesquisa e extensão. É curioso perceber que as práticas de correção que utilizam discursos produtivistas meritocráticos em diálogo com códigos morais localizados para justificar suas violências acabam nos afastando inclusive da produção que dizem valorizar. É preciso enfatizar o dizer aqui, pois ele não se concretiza, por exemplo no caso de minha avaliação de estágio probatório, visto que havia produção, que não foi valorizada devido ao juízo moral sobre seu conteúdo.

3.2 Exílio

O adoecimento não parece ser algo individual e intencionalmente planejado (de forma alguma pressupomos que um/a agente institucional ou mais planeje/m provocar o adoecimento de outrem e, consideramos que, ainda que o cause/m dificilmente reconhece/m ter sido sua causa). Ao pensar a tortura moral como *modus operandi* da gestão do trabalho docente nas universidades públicas, compreendemos que agentes institucionais agem dentro do campo do possível produzido institucionalmente, movidos pelas negociações que fazem com os códigos morais compartilhados no contexto e grupo em que estão inseridos. São máquinas desejanter produtores de máquinas desejanter por reproduzirem as práticas de cortes de fluxos desejanter que viveram e vivem em suas relações institucionais e com as quais passaram a se identificar. Compreendemos assim, que o adoecimento não é a finalidade planejada de um/a vilã/o (escrevo aqui com certo grau de ironia sobre a percepção limitada da violência institucionalizada que parece circular em discursos simplificados, como se localizar em uma pessoa a fonte do mal fosse resolver as violências que vivemos em nossas instituições de ensino superior). Isso não

desresponsabiliza o/a/e sujeito/a/e das violências cometidas e de seus efeitos, pois, ainda que sua agência esteja inscrita no campo do possível criado pela agência institucional/estatal, há agência.

Assim, o adoecimento, enquanto consequência das violências vivenciadas por nós, ainda que não planejado, serve a propósitos de afastamento das mulheres vistas como incomodas. Funciona como engrenagem maquinaica nos cortes de fluxos desejanates: tanto demonstra para outras que o enfrentamento ao instituído gera sofrimento, quanto nos coloca em um lugar social de desqualificação. Adoecidas, passamos a ter nossas falas desqualificadas tendo por justificativa o próprio adoecimento. As licenças de saúde são sugeridas como alternativa viável e desejável à convivência com o ambiente de trabalho, ou seja, a melhor forma de viver este ambiente é se afastando dele. Nos parece ser um meio de apagamento da existência dissidente, uma morte profissional, ou pelo menos um desmaio que, de uma forma ou de outra, deixará a instituição, por algum tempo, livre de nossas presenças.

Em todos os nossos testemunhos, alguma forma de afastamento do ambiente de trabalho aparece. Como comentamos anteriormente sobre o adoecimento, o exílio parece uma solução que trata não somente o adoecimento, mas sua causa: a presença no ambiente em que violências ocorrem. Essa alternativa parece criar, para algumas de nós, um ciclo de afastamento, melhora, retorno e adoecimento, visto que se exilar é uma solução temporária, a não ser que não retornemos ou que, nesse exílio, criemos estratégias de enfrentamento que nos sejam úteis no retorno. Como enfatizam Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p.114), “a fantasmaticização do retorno assume formas múltiplas, ao infinito” e tendemos a ignorar que o retorno é impossível pois o grupo ao qual pretendemos retornar não é o mesmo, nem nós somos as mesmas, retornamos estrangeiras perante o grupo (a comunidade acadêmica com a qual interagimos profissionalmente) e perante nós mesmas (nossos modos de ser já não correspondem às fantasias que tínhamos de quem somos e/ou éramos). Segundo os autores, “o exílio coloca em relevo as qualidades e os defeitos de nossa condição de humanos” (*idem*), ao cortar os laços sociais.

Eu efetivamente pedi exoneração e mudei de universidade, não sem antes me licenciar por recomendação de psiquiatra por diversas vezes. Rejane Barreto Jardim se afastou por um ano sob a justificativa de um pós-doutorado recomendado, o que também foi feito por Tatiana

Lionço. As duas também já se afastaram com respaldo médico algumas vezes. Os exílios parecem presentes nos testemunhos das outras duas sujeitas, mas de formas diferentes, visto que não demonstraram adoecimento desta ordem. Jussara parece viver um tipo de exílio institucional pelo isolamento dos pares e desvinculação de grupos de colaboração. Raquel estabelece seu exílio pelo desligamento do corpo docente de programa de pós-graduação ao qual estava vinculada (inicialmente um desligamento imposto e, após desgaste, o desligamento voluntário). Perante a impossibilidade de reação (resistência) à ação da violência, criamos linhas de fuga na tentativa de ampliar as possibilidades de vida que não significassem abrir mão de nossas posições éticas em relação à verdade. Isso não significa que os exílios não nos afetaram, pois “a escolha, incontornável, entre a recusa do intolerável e o não-engajamento conduz à reformulação das relações entre exterior e interior, entre o psíquico e o social” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 106). Decidir por não abandonar a defesa da verdade sobre si não nos exime de nos afetarmos em nossas relações com o instituído e com a quebra do laço social pelo exílio.

Parece importante observarmos que há, em todos esses movimentos, a fuga possível, não necessariamente a desejada, visto que provavelmente o desejo seria de não se necessitar de fuga. Ninguém toma posse como docente de uma universidade pública para não se sentir feliz ou integrada à instituição. O desejo e a imposição se confundem em alguns trechos dos testemunhos e consideramos que faça sentido, pois as imposições, enquanto cortes de fluxos desejantes, também se fazem na delimitação do campo dos possíveis e na normatização dos desejos dos processos de subjetivação em que nos constituímos docentes.

3.3 As indefensáveis

A naturalização das violências desses processos de subjetivação e dos discursos que as respaldam em códigos morais compartilhados fazem com que docentes do Ensino Superior, conhecendo legislações pertinentes ao exercício da função e a par de não estarem cumprindo regras explícitas, o digam abertamente em reuniões, mesmo as gravadas e transmitidas ao vivo

em redes sociais, como nos demonstram os testemunhos de pelo menos três sujeitas. Estudantes também parecem compor essas redes ao declarar abertamente o desejo de uma declaração falsa sem constrangimento.

Tatiana Lionço: E, da mesma forma, antes disso a diretora do instituto tinha dito para mim que esses alunos deste projeto de extensão, que era um projeto de extensão em saúde mental na cidade, que eles estavam falando mal de mim na assembleia estudantil, dizendo que eu estava me aproveitando da liga estudantil que existia antes do projeto que eles me propuseram [...]. Aí precipitou o cancelamento do projeto. [...] Cancelei três PIBICs nessa história e agora, com a minha licença saúde, também cancelei vários PIBICs, mas, enfim, a vida tá atropelada mesmo. Cancelei PIBIC, cancelei projeto de extensão. [...] Ah, e eles queriam que eu tivesse assinado o projeto para eles ganharem crédito, chegaram a falar isso abertamente. Aí eu falei: “bom, no início, vocês me propuseram isso e eu disse que eu não faria isso” e que eu [...] toparia desde que eu pudesse trazer contribuições para o projeto de extensão”.

Podemos pensar esses processos de naturalização como agenciamentos produtores de produção de desejos que incluam novas subjetividades na reprodução maquínica do instituído, incluindo, nesta produção, o instituído em e por códigos morais implícitos compartilhados que validam a negação de códigos morais explícitos (como o fato de que emitir uma declaração falsa é crime).

A naturalização passa também pelos nossos corpos e como podem se apresentar. Já ouvi piadas e por alguns grupos fui nomeada como a “professora de cabelos coloridos”, enquanto Tatiana Lionço já foi impedida de entrar em assembleia sindical por não ser reconhecida como docente por estar de tênis, por ter muitas tatuagens, por não se encaixar na estética validada. Essas práticas também são elementos de um dispositivo que opera via correção moral, viabilizada pela hierarquia, para que essas mulheres (nós) se adequem (nos adequemos) ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior (é preciso enfatizar que a única forma de nos adequarmos totalmente seria deixando de ser quem somos, o que também é uma violência). O fato de serem práticas de violência institucional ratificada em diferentes instâncias, de forma repetida e insistente, as coloca na categoria de tortura moral cunhada nesta tese.

Cabe questionar por que essas violências constantes não são repudiadas pelo coletivo. Um aspecto do assentimento da comunidade a essas práticas é a naturalização dos discursos que as respaldam, como elaborado anteriormente, mas há também (e não somente) um lugar social compartilhado em maior ou menor intensidade por quem não se adequa a norma eurocêntrica,

caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina, por quem desafia quaisquer desses aspectos no exercício da docência em universidades públicas: o lugar das indefensáveis.

A primeira vez que tive contato com essa categoria foi quando, em reunião do comando local de greve da sessão sindical da [universidade], ouvi de um colega a história de um professor que havia sido acusado de cometer um ato ilícito reiteradamente na instituição. Acusação essa que nunca se provou verdadeira, mas que resultou em processo administrativo e que chegou ao conselho superior da instituição. Segundo o colega que me contou a história, as pessoas sabiam que o professor não havia cometido os atos de que era acusado, mas ninguém se movia para impedir o processo contra ele porque ele era entendido como indefensável pela comunidade. Ao final da história, este colega se dirigiu a mim e disse que eu também estava nessa categoria, mas por outros motivos. Que as pessoas me viam como uma menina jovem, que discutia uns temas que ninguém entendia, que não me comportava como as pessoas esperavam que uma professora da [universidade] se comportasse, que me envolvia em causas sociais e sindicais que incomodavam a gestão... Então, segundo ele, era importante eu entender que eu também era, para muitos ali, indefensável.

Raquel também foi tratada como indefensável inclusive por uma colega de trabalho que considerava amiga, mas que no processo de exclusão do programa de pós-graduação e, posteriormente, no processo judicial, se negou a depor em sua defesa. Se associar a Raquel era se colocar contra o instituído e, provavelmente, sofrer consequências similares. O mesmo pacto não verbal de silenciamento perante a violência é visto em ação no vídeo a denúncia de Jussara em assembleia sindical, na qual sua fala é categoricamente ignorada por todas e todos que a sucedem, mesmo tendo acabado de fazer uma denúncia grave sobre violência institucional. Rejane também vive a falta de defesa inclusive por pares com quem considerava ter uma relação de amizade e com quem atuava em grupo de pesquisa e extensão. A docente narra que mesmo seu adoecimento foi questionado por quem considerava ser uma aliada institucional e pessoal.

A categoria indefensável parece ser um signo compartilhado em códigos morais implícitos que viabilizam o funcionamento maquínico da tortura moral, pois permitem que as técnicas de correção sejam aplicadas às qualificadas como indefensáveis, sem que haja resistência da comunidade.

3.4 Endividamento e possibilidades de resistência

Um dado que apareceu nas conversas com as colaboradoras foi o endividamento ao longo dos processos de violência e resistência. Endividamento que passa pelo custear as condições de trabalho, o tratamento psicológico e psiquiátrico e mesmo as fugas para exílios temporários ou permanentes. Essa não era definitivamente uma questão que pretendíamos abordar, até por não termos feito, antes da pesquisa, a relação entre o processo de endividamento e os processos de violência institucional. A questão nos tocou (Jorge LARROSA, 2014) na seguinte conversa:

Rejane Barreto Jardim: Esse meu amigo e eu, a gente alugou um carro, um Doblò. Aluguei uma Doblò. Fiz uma avaliação do que que eu precisava levar, em termos de roupa, materiais... Fiz vários kits: kit-cozinha, kit-escritório, kit-lazer, kit-[filho], kit-cadelas, documentos... e botamos no Doblò. O Doblò saiu daqui assim ó [sinal de cheio com as mãos]. Doze horas de estrada, chegamos lá, ocupamos nosso lugar. O amigo voltou, entregou o carro. Mais ou menos um ano depois, tudo de novo, de lá pra cá. Fizemos a mesma coisa. Foi a coisa mais barata que deu pra fazer e menos... Endividada igual, porque eu tive que, como te disse. Eu fiz um empréstimo na Caixa Econômica Federal.

Catarina Dallapicula: Você fez um empréstimo só ou você fez mais de um?

Rejane Barreto Jardim: Não! Eu fiz mais de um! Eu tô renovando, na verdade. De lá pra cá, eu tô sapateando nisso. [...] Então eu renovo. Daqui a pouco, eu renovo de novo. Daqui a pouco, aperta, eu renovo de novo. É isso. Qual é a perspectiva de sair disso? Ai, não sei! O meu irmão diz assim: “relaxa e goza, um dia tu paga, ou então tu morre, o que dá no mesmo!”. [risos] Devolver o pós-doc, não tem como devolver.

Catarina Dallapicula: Eu acho que hoje... Eu não fiz a conta ainda por que eu não fiz a minha declaração de imposto de renda desse ano, mas hoje eu devo tá devendo uns [valor].

Rejane Barreto Jardim: Eu acho que eu tenho bem mais. Eu já tô o dobro disso.

Depois dessa observação, foi impossível não notar como o comprometimento da remuneração se repete em nossos relatos, inclusive como justificativa para não insistir em algumas atividades (como aula na pós-graduação por não ampliarem a remuneração). A perda de remuneração, ou o comprometimento dela, também determina possibilidades de resistência perante as violências

vividas. Isso acontece porque, a partir da adoção da lógica da remuneração estratégica (Janete SCHIMIDMEIER, 2020) como modo de gestão das carreiras públicas, ocorre que o salário-base não é, geralmente, a maior parte da remuneração mensal. A remuneração total, composta por um salário fixo, incentivos salariais e, algumas vezes, benefícios é reduzida ao salário fixo nesses casos, que ainda sofre o impacto dos descontos previstos. Em algumas carreiras da docência do ensino superior, o pedido de afastamento por motivo de saúde, apesar de registrado como licença regulamentada, gera perda de incentivos e benefícios. Em outras carreiras, mesmo afastamento parcial para estudos (o que se espera que seja parte da atuação no ensino superior) gera perda de parte da remuneração.

Além disso, os aparatos de garantia de segurança (ou de produção de uma fantasia de segurança) demandam investimentos que podem não ser viáveis em alguns momentos, também gerando endividamento, angústia e sofrimento. São exemplos desses investimentos a mudança para outra casa ou apartamento em que haja câmeras ou portaria (como o fez Rejane), o afastamento físico do local de trabalho para pós-doc ainda que sem financiamento via bolsa, ou com bolsa que não cobre plenamente os custos (como ocorreu com Tatiana), a mudança constante, a aquisição de mecanismos de defesa digital, os gastos com psiquiatra, psicólogo/a e medicamentos (como eu mesma fiz). Maurizio Lazzarato (2017) pode nos ajudar a pensar o controle da subjetividade pelo endividamento. A partir de sua argumentação, é possível pensar que no serviço público o endividamento opera pela lógica neoliberal de “substituição de direitos sociais (direito à formação, à saúde, à aposentadoria etc.) pelo acesso ao crédito, quer dizer, pelo direito de contrair dívidas” (Maurizio LAZZARATO, 2017, p.63). Sob violência institucional, docentes de universidades públicas não contam nem com recursos da universidade, nem do sindicato, para manutenção da vida e da resistência, se tornando um problema individual.

3.5 Liberdade acadêmica *versus* liberdade de cátedra

É comum que sejam mencionadas as redes internacionais de defesa da liberdade acadêmica, como o *Scholars at Risk* (EUA), a *Aula Abierta* (Venezuela), o *Global Public Policy Institute* (Alemanha), o *Observatorio de Libertad Académica* (Cuba e Colômbia) e o Centro de Análise da Liberdade e do Autoritarismo – LAUT (Brasil) quando mencionamos os casos estudados nesta tese. Em nossas leituras do que essas redes têm produzido, o discurso de defesa da liberdade acadêmica aparece com maior frequência do que o da defesa da liberdade de cátedra, o que parece fazer sentido se o foco é a defesa da autonomia das instituições de ensino superior. O problema parece ser os efeitos discursivos e materiais de tratar a liberdade de cátedra como uma questão individual de docentes. Assim, quando sofrem ataques fascistas pelo seu trabalho, por exemplo, como tem acontecido no Brasil, isso é visto como uma questão individual, ou interpessoal, como relata Maria-France Hirigoyen (2017). Disso parece resultar uma rede de apoio a docentes em que é mais fácil conseguir asilo quando se está em um contexto de ataque à instituição do que em um contexto de ataque pessoal ao trabalho realizado como pesquisadora.

Quando consideramos as cartas de apoio e repúdio, e sua distribuição desigual entre as mulheres que sofrem violências no exercício da docência, e as ações de grupos que demonstram suporte aos seus trabalhos a defesa da liberdade de cátedra aparece de modo mais frequente, ainda que não nomeada. No contexto brasileiro, mesmo grupos que se opõem aos ataques perpetrados pelo movimento Escola Sem Partido tendem a não fazer a defesa aberta da liberdade de cátedra que esse grupo ataca (ataque que parece ser estratégico, visto que docentes têm menor condição efetiva de se defender do que as instituições de ensino).

Parece importante trazermos aqui a discussão da simpatia e como ela também é usada como meio de afirmar a hierarquia. O trabalho de Candace Clark (1997) pode contribuir para esta discussão sobre a simpatia inclusive nas reflexões sobre amizades que se afastam e pessoas não tão próximas que se manifestam e agem perante as violências. Rejane, Jussara, Tatiana, Raquel e eu identificamos a falta de apoio em alguns momentos. Se, por um lado, nossa expectativa de apoio poderia estar descolada da possibilidade oferecida pela materialidade da vida, por outro lado, colegas que têm discursos feministas e de defesa da universidade quando discutidas no campo das ideias, optaram por não se associar a nossos nomes quando consideravam que essa associação poderia prejudicar a própria imagem. Nega-se a simpatia a aquelas que parecem, dentro de um código moral compartilhado, merecer a violência que sofrem (e como o eu não merece, não deve associar-se a quem merece).

Em outros casos, a simpatia também é oferecida como uma dádiva. Cartas de apoio e repúdio que defendem docentes (Tatiana Lionço foi a pessoa que mais as recebeu nesta pesquisa) são produzidas como símbolos da simpatia para com essas docentes e, simultaneamente, colocam quem as escreve em um lugar superior de quem concedeu a dádiva. Em meio ao meu processo de perseguição, cobrei o posicionamento de uma colega que tomou posse comigo e que ajudei em todo o seu processo de chegada à universidade (por ter menos experiência na docência). Neste momento eu estava cobrando a dívida da dádiva da simpatia que eu havia tido com ela. Por seu lado, ela considerava que, tendo votado a favor de uma nota de repúdio do departamento em que estávamos, ela havia concedido uma dádiva de simpatia a mim (que agia com ingratidão em sua leitura). Também no âmbito do sindicato ouvi que as violências vividas por mim eram uma questão pessoal (que todos e todas vivemos), mas não uma questão sindical.

Neste caso, a liberdade acadêmica é defendida, considerando que a instituição não pode ferir os próprios processos democráticos (pois todas e todos estão em risco quando isso ocorre), mas a liberdade de cátedra é mencionada como um direito pessoal de docentes, que, quando a têm ferida, precisam defender-se individualmente. Essa forma de pensar a liberdade de cátedra mantém o compartilhamento de códigos morais que reforçam práticas punitivas de tortura moral a quem não se adequa aos modos maquínicos de produção da academia. Por não serem enfrentados como uma questão coletiva, os ataques à liberdade de cátedra são institucionalizados inclusive nos modos de gerir os processos de avaliação do trabalho e, assim, validados: você não fez o que a comissão esperava ou pediu, então merece a punição (que ensina o restante da comunidade a também fazer o que se espera).

3.6 Maternidade

Assim como o testemunho de Rejane Barreto Jardim ajudou a pensar o endividamento nos demais, o testemunho de Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo trouxe a questão da maternidade. Em seu testemunho aparece a violência contra a docente em dois casos diferentes,

mas nos dois a maternidade faz parte dos enredamentos discursivos que legitimam os atos institucionais.

Ao dizermos que a universidade é masculina (Attico CHASSOT, 2011) e que os modos de gerir o trabalho são organizados para punir o que foge à regra, o testemunho de Raquel ressalta que a docência do ensino superior não é pensada para corpos que engravidam. Tanto na gestação em período de risco de contrair Zika (em que a gestão a expôs publicamente e insistiu que retornasse ao trabalho no campus em que havia risco), quanto no retorno ao trabalho após outra gestação (em que é desligada do programa de pós-graduação em que atuava por presunção de queda da produtividade em decorrência da maternidade), as estratégias de controle utilizadas contra a docente não foram exceções nem estavam fora do *modus operandi* institucional. Pelo contrário, os/as agentes (Judith BUTLER, 2019) que produziram essas ações estavam muito bem integrados/as aos modos de fazer regidos pelos códigos morais compartilhados neste contexto.

A maternidade parece operar também neste dispositivo de tortura moral como meio de controle dos corpos e possibilidades de vida das mulheres. Tatiana Lionço teve sua presença em uma mesa questionada sob o argumento de que é mãe e deveria estar cuidando dos filhos. Rejane foi lembrada de que tinha um filho e que se não aceitasse se exilar, ele estaria em risco. Eu recebi a insinuação de que poderiam me apresentar a algum rapaz da cidade e que se eu me casasse e tivesse filhos estaria mais feliz (e não reclamando das condições de trabalho). A mãe que quer proteger os filhos, a mãe que trabalha e deixa os filhos sob o cuidado de outra pessoa, a mãe que tem medo pelo filho e a mulher que não é mãe, todas têm em algum momento a maternidade utilizada como técnica de controle dos corpos e (através deles) das vidas profissionais das mulheres docentes.

Grupos como o *Parent in Science* (2016) têm feito a discussão sobre a parentalidade no meio acadêmico. Essa articulação conseguiu incluir um campo para a licença maternidade no currículo Lattes (BRASIL, 2021), o que é um ganho para o reconhecimento de mulheres e corpos que engravidam, mas não muda muita coisa dentro das instituições se nas relações de trabalho, as avaliações de cursos e os processos seletivos para bolsas e financiamento de projetos por agências de fomento continuam utilizando baremas de lógica produtivista cujo recorte temporal não considera o afastamento que agora se registra no Lattes.

4 MORAL, HIERARQUIA E RELAÇÕES DE PODER: DIMENSÕES DE UM DISPOSITIVO



18

Ao pensarmos as violências e os cerceamentos sofridos por mulheres no exercício da docência do Ensino Superior, compreendemos que são elementos de um dispositivo que opera por práticas discursivas de correção moral, viabilizada pela hierarquia, para que essas mulheres se adequem ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior e chegamos à tese de que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina. Esses processos operam por cortes nos fluxos desejantes para produzir o desejo de produção de desejos que reproduzam as relações de poder estabelecidas (Gilles DELEUZE; Félix GUATTARI, 2011a).

Os conceitos de moral e hierarquia passaram a compor nosso aporte teórico, como elementos de “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Michel FOUCAULT, 2015b, p. 364), em outras palavras, parte determinante das relações de poder do dispositivo que se quer compreender.

O trecho acima citado foi elaborado por Michel Foucault em uma entrevista concedida em 1977. Partindo dessa entrevista e de outros escritos deste autor, Giorgio Agamben (2014, p.25) elabora três pontos determinantes de um dispositivo:

¹⁸ STRASSACAPA, Ju. Triste, louca ou má. [S.l.], La Habana, 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/IKmYTHgBNoE>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

- a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas, et. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
- b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder.
- c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

A partir de Giorgio Agamben (2014) e em diálogo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a), pensamos que esse dispositivo aqui estudado opera de forma a se (re)produzir nas relações de poder e de saber, em modos de subjetivação que têm por finalidade a produção de sujeitos que produzam sujeitos que reproduzam os modos de fazer (portanto os desejos) que os produziram. “Por isso, os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito” (Giorgio AGAMBEN, 2014, p.37). Podemos ler as violências e os cerceamentos nas relações institucionais e interpessoais pelo corte (que produz recalçamento) do desejo que move processos de subjetivação que não se adequam ao estabelecido. Segundo Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a, p. 158),

Se o desejo é recalçado é porque toda posição e desejo, por menor que seja, pode por em questão a ordem estabelecida de uma sociedade: não que o desejo seja a-social, ao contrário. Mas ele é perturbador; não há posição de máquina desejante que não leve setores sociais inteiros a explodir. [...] nenhuma sociedade pode suportar uma posição de desejo verdadeiro sem que suas estruturas de exploração, de sujeição e de hierarquia sejam comprometidas.

Pelo processo de repressão via violências e cerceamentos (alguns deles aqui estudados) se produzem sujeitos e sujeitas que também produzem outros atos de repressão pelo desejo de produção dos desejos de manutenção maquínica do funcionamento instituído. Michel Foucault (2014) nos ajuda a pensar que, nesses processos, a ausência de necessidade de aplicação de estratégias de correção (Michel FOUCAULT, 2010) não significa ausência de repressão, mas sua internalização. Não se criam leis ou regras para proibir o que ninguém faria se estas não existissem. Se elas existem (ainda que não oficialmente declaradas, em códigos morais implícitos, como veremos) é porque pretendem cortar fluxos de desejos possíveis. Se estes fluxos não se manifestam é porque já foram de alguma forma recalçados, o que não significa que não haja resistência. As relações de poder

[...] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo, [...] são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos intensidade no tempo e no espaço (Michel FOUCAULT, 2014, p. 104).

É possível compreender, então, porque práticas de controle e punição se repetem e instituições diferentes, em diferentes regiões do país, ao pensá-las como estratégias de corte de fluxos desejantes que põem em risco os modos de produção maquínica dos cotidianos em nossas instituições públicas de Ensino Superior. Isso não é dizer que as universidades são todas uma mesma estrutura estática, mas que estão inscritas em processos de subjetivação socialmente compartilhados que se atualizam a todo o tempo, à medida que surgem novas linhas de fuga (possibilidades de resistência). As resistências e movimentos micropolíticos, moleculares, ao desterritorializarem as sujeitas, produzem novos possíveis e é “nesse ponto da fuga ativa que a máquina revolucionária, a máquina artística, a máquina científica, a máquina (esquizo)analítica devêm peças e pedaços umas das outras” (Gilles DELEUZE; Félix GUATTARI, 2011a, p. 426). Também é sobre essas fugas que outras estratégias de correção serão aplicadas, justamente como tentativa de manutenção dos fluxos molares.

4.1 Códigos morais, hierarquia e relações de poder

Cada sujeita e sujeito se produz nas relações de sujeição e agenciamento com o instituído. Assim, relações de poder e resistência vão se estabelecendo cotidianamente e algumas delas vão sendo naturalizadas, o que faz com que a irrupção de novos modos de resistência pareça surpreendente ou irracional, especialmente porque os desejos que os movem são corriqueiramente cerceados. Exemplo disso, no caso de Rejane, que se nega a pedir desculpas públicas por uma postagem de Facebook ainda que mediante ameaça de PAD que resulte em

punição, ou no meu, em que não abandonei as pesquisas em gênero e sexualidade ainda que sofrendo punições pela Comissão de Avaliação de Estágio Probatório, resultando em reprovação.

Judith Butler (2017a, p. 71-72), em sua leitura de Nietzsche em diálogo com Sigmund Freud e Georg Wilhelm Friedrich Hegel, afirma que Friedrich Wilhelm Nietzsche nos oferece “uma compreensão política da formação da psique e do problema da sujeição, entendida paradoxalmente não só como a subordinação do sujeito às normas, mas também como a constituição do sujeito precisamente com tal subordinação”, o que não exclui a afirmação de que “o desejo de desejar é uma vontade de desejar justamente aquilo que forcluírá o desejo, ainda que pela simples possibilidade de continuar a desejar” (p. 68).

Imbricadas nas relações de poder, as relações de gênero têm força para limitar a solidariedade possível às mulheres. Candace Clark (1997) afirma que a simpatia está sempre marcada pelas relações que há (raramente igualitárias) entre as partes. A simpatia pode tanto estreitar laços e ampliar a coesão em um grupo, quanto ampliar a distância e a estratificação. Quando a simpatia é oferecida como dádiva emocional (conceito da autora) a pessoas entendidas como inferiores (por necessitarem dela), essas pessoas podem vir a ser culpabilizadas pela condição em que se encontram ao receberem a dádiva.

No caso das mulheres desta pesquisa, mesmo quem demonstra publicamente algum apoio, pode reforçar discursos que inferem que se nós falássemos menos, ou se nos posicionássemos mais, se não tivéssemos tatuagens (ou tantas, ou as escondêssemos), se não tivéssemos filhos, ou se tivéssemos filhos, se fossemos solteiras, ou se fossemos casadas, se... se..., não estaríamos em dada posição de vulnerabilidade à violência. Enquanto mulheres (cis nesta pesquisa, mas podemos considerar que se aplique também a pessoas trans e travestis), estaremos eternamente na categoria de incorrigíveis (Michel FOUCAULT, 2010) visto que, não importa o quanto nos adequemos aos modos de fazer, aos discursos hegemônicos, o quanto nos prestemos a assumir outras crenças (até mesmo as sexistas e machistas), continuaremos sendo mulheres que não cabem nos enquadramentos delimitados pelos códigos morais compartilhados. Quem somos pode ser (e é) modificado nos processos de violência que sofremos, mas não deixamos de existir como Outro social.

Como as estratégias institucionais tentam controlar o que se pode produzir nesses espaços, se Judith Butler (2017a) estiver correta em sua leitura, podemos pensar que a adesão aos discursos cerceadores é uma tentativa de assumir os cortes de fluxos desejantes para forcluir o desejo. Retomando Sérgio Angél Baquero (2021, n.p.), “*en los países libres los profesores perseguidos guardan silencio para continuar su carrera académica, mientras en los países no libres los académicos denuncian y exponen su nombre porque ya el establecimiento los condeno al ostracismo*”. Podemos pensar que docentes aceitam os cortes de fluxos desejantes com a expectativa de que possam continuar desejar (n)este lugar, ainda que o desejo do desejo do outro, numa tentativa, talvez, de alcançar alguma simpatia.

Isso implica em uma compreensão de que o sujeito não está descolado do social, como uma substância simples “inteligível em si mesma e como realidade anterior a qualquer outra” como pressupõe a ideia de indivíduo explicada por Maria Luiza Heilborn (1993, p.93). A autora elabora (a partir de uma revisão conceitual de hierarquia) o argumento de que a hierarquia não é um componente inerente a uma sociedade individualizada (a sociedade moderna) por contradizer o conceito de igualdade que organiza a lógica do indivíduo. Ainda assim, pondera, em diálogo com Dumont, que tanto a igualdade quanto a hierarquia podem ser encontradas, sem que esteja presente o individualismo. Assim, podemos afirmar que não é contraditório que mesmo em espaços que se pressupõem democráticos, como as universidades públicas, a hierarquia seja validada pelos códigos morais compartilhados a partir de seus discursos de valorização. A validação da hierarquia opera como afirmação subjetiva de condicionamento aos mesmos códigos morais compartilhados pelo coletivo que a estabelece. Ao reconhecê-la, o eu se reconhece também (e se afirma) como parte do grupo. Nas palavras de Marie-France Hirigoyen, “quando se ingressa em um grande grupo, entra-se em um sistema de pensamento completo. Seguir as ordens, os métodos de administração e o sistema de pensamento [...] evita o confronto com a própria liberdade e a própria limitação” (Marie-France HIRIGOYEN, 2020, p. 270-271).

Ao pensar as relações éticas e morais com o Outro, Judith Butler (2017b, p. 64) estabelece a diferença entre essas duas ao associar atos de juízo sobre outrem e sobre si à moral, enquanto afirma que “nem todas as relações éticas são redutíveis a atos de juízo”. Assim, nesta pesquisa,

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como

podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas etc. Acontece de essas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também de elas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar “código moral” esse conjunto prescritivo (Michel FOUCAULT, 2018a, p. 32).

Consideramos que há também códigos morais implícitos compartilhados por sujeitos que ocupam posições em instituições públicas de Ensino Superior e com os quais operam ao aplicarem os códigos morais explícitos dessas instituições no cerceamento a quem possa se associar ao que deve ser banido. Nas negociações com esses códigos morais, as sujeitas desta pesquisa não formam uma identidade política perante os regimes de verdade, mas constituem posições políticas significativas em um compromisso ético, enquanto sujeitas, com a verdade de si. Suas posições políticas criam fluxos moleculares de desejo e, por isso, mobilizam estratégias molares de controle e atualização do instituído.

Assim, códigos morais operacionalizados na lógica hierárquica vão sendo estabelecidos como instituintes do que se pode ou não fazer e desejar fazer, ao mesmo tempo em que se atualizam perante as criações de novas linhas de fuga, não havendo fora. Por exemplo, segundo Judith Butler (2017a, p.145) a “heterossexualidade é cultivada através de proibições, e essas proibições tomam os apegos homossexuais como um de seus objetos, forçando, assim, a perda desses apegos”. Para a autora,

A questão não é partir de um Eu estabelecido em direção ao mundo dos outros, ir além do narcisismo rumo à possibilidade de apego. Em vez disso, o apego já é sobredeterminado desde o início, uma vez que o outro cerca e engolfa o infante, e o surgimento dessa invasão primária é uma luta cujo sucesso só pode ser limitado. (Judith BUTLER, 2017b, p.98)

Docentes do Ensino Superior em início de carreira (e mesmo discentes), colocadas/os abaixo da hierarquia não oficial praticada, já passaram por tantos processos de sobredeterminação que lhes parece absurdo não desejar publicar e ser lido/a, não desejar que um curso de graduação ou programa de pós-graduação suba de nota na avaliação governamental (por mais que se diga que os itens avaliados não fazem sentido para o cotidiano dos programas), ou simplesmente não continuar a realizar uma atividade ordenada, ainda que ilícita (sem motivação e/ou finalidade). Os códigos de ética dos servidores públicos (federais, estaduais e municipais) preveem que uma

ordem ilícita ou sem motivação não precisa ser obedecida, ainda assim, no dia a dia das universidades docentes que não as cumpram são raros/as.

Exemplo disso é Raquel ter se negado a ser exposta a contrair Zika estando grávida por não aceitar a ordem abusiva de que deveria atuar num campus que era foco de mosquitos (transmissores da doença). Foi acusada (por quem estava em função superior hierarquicamente) de se considerar mais importante que outras servidoras que também estavam grávidas (uma redução do seu discurso de defesa da própria vida e da vida de seu filho, que capturava também as mulheres grávidas que aceitavam a ordem, se expondo à doença como forma de demonstrar que “se reconheciam iguais a todos os demais” e que respeitavam a hierarquia).

Aquela que nega a ordem é vista como alguém que atrapalha e ataca a instituição ao deslegitimar a hierarquia, enquanto quem segue a ordem é quem ajuda a fortalecê-la (e isso não é uma metáfora). Esse caso também exemplifica como a lógica hierárquica está sobredeterminada nos modos de subjetivação do dispositivo em tela.

4.2 Códigos morais e resistências

Entre os discursos morais que delimitam o campo dos possíveis, para servidores e servidoras de universidades públicas brasileiras, o trabalho é regido por códigos de ética oficiais (federal, estaduais e municipais), legislações, estatutos e regimentos internos a cada instituição. Nestes documentos, reverberam práticas discursivas que respaldam e validam os modos de agir (e de corrigir quem não age) para a manutenção das relações de poder e de dominação que definem a maioria e as minorias (Gilles DELEUZE; Félix GUATTARI, 2011b) não pela quantidade matemática, mas pelo referencial que as maiorias ocupam na determinação das regras. Essa possibilidade de determinação, que chamamos hegemonia, valida as hierarquias vigentes delimitando quem pode e como pode exercer o serviço público, criando práticas molares (instituídas) de cerceamento de práticas moleculares (instituintes) e seus fluxos. Como afirmam Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p. 119):

Para ser funcionário, para obter um trabalho, para se inscrever em uma corporação, para apresentar um trabalho em um congresso científico, é preciso um certificado de boa conduta, paródia do registro de antecedentes judiciais fornecido pelo aparelho policial sob uma forma codificada. E a “declaração de fé democrática” exige, para todo membro da função pública, que ele não tenha pertencido – caráter retroativo da lei – às organizações políticas ou sindicais declaradas ilegais.

Em outras palavras, podemos considerar a existência de um “ensinamento explícito” nas regras que compõem os códigos de ética no serviço público. Isso não anula a existência de regras e valores não ditos explicitamente, mas compartilhados por alguns grupos e impostos às pessoas que diferem pelos mesmos mecanismos de correção criados para manutenção dos códigos explícitos, criando práticas discursivas que visam ao recalque de quaisquer fluxos desejantes que possam ser disruptivos do que está instituído. O recalque atua sobre o desejo e sua consequência é a repressão do desejo do Outro, como forma de produção desejante, recalque que produz recalque pelas vias da repressão, mas também produção desejante que atua pela produção desejante. Ao longo do trabalho desta tese, tanto ao pensarmos os agressores quanto as mulheres violentadas, é preciso analisar

a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara (Michel FOUCAULT, 2018a, p. 33).

Além do mais, como dito anteriormente, mesmo quem é alvo de violência institucional por transgredir o instituído também (re)produz modos de fazer instituídos e instituintes em suas práticas laborais ao atuar para que outras também se adequem ao prescrito. Essas práticas, naturalizadas para a maioria das que compartilham dados códigos morais, operam como cortes de fluxos desejantes dissidentes (que possam criar linhas de fuga ao instituído), mas também são usadas como estratégias de autoproteção. O exercício das relações de poder “opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, [...] mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos” (Michel FOUCAULT, 1995, p. 243) enquanto joga com marcadores sociais que ampliam ou reduzem as possibilidades de ação, reação e resistência. Por exemplo, a vinculação à branquitude nos marca em um lugar de privilégio, enquanto sermos mulheres cis não cisonormativas é um marcador de vulnerabilidade para Tatiana e eu e todos esses marcadores operam simultaneamente a partir de nossas constelações identitárias.

Em situação de maior vulnerabilidade, docentes podem optar por se resguardar, agindo de forma mais rígida em relação às regras institucionais (parâmetros de avaliação de pares e discentes, prazos, conteúdo de relatórios, votos em assembleias, dentre outros fazeres cotidianos). As servidoras e servidores das IES não se dividem, então, em *ser* violentadas/os *ou* agressoras/es (permanentemente mocinhas/os *ou* bandidas/os), mas podem *estar* nessas posições *e* em muitas outras nas relações cotidianas *e* ao ocupar essas diferentes posições podem estar seguindo algumas prescrições dos códigos morais compartilhados *e* transgredindo outras, movendo-se por fluxos desejantes molares *e* moleculares, *e... e... e...* Nesses jogos de verdade, as relações de poder se estabelecem ainda com possibilidades de resistência quando a hierarquia não imobiliza os possíveis nessas relações (e nem sempre ela o faz, mas ela tem esse potencial).

Assim, as regras morais institucionais podem ser negligenciadas tanto por quem age de forma violenta, quanto por quem resiste a essa violência. Tanto é possível não seguir as regras para não violentar, como as seguir e produzir violência porque elas tenham essa violência como condição prévia, em que se atue, no exercício da função, banalizando o mal (Hannah ARENDT, 2018), tratando a violência como fato cotidiano. Podemos seguir as regras como forma de resistência à violência de quem as quebra ou de quem as segue, assim como é possível quebrá-las para resistir à violência sofrida. Isso diz da agência dos sujeitos. Também diz de como essa agência só é possível pelas condições existentes, pois o que há no campo do possível é “tão somente resistências, e depois máquinas, máquinas desejantes” (Gilles DELEUZE; Félix GUATTARI, 2011a, p. 415).

Qualquer ação de qualquer sujeito em um Estado ou instituição só acontece por estar no campo do possível. O ato está ligado à agência do sujeito, mas as condições para que o ato aconteça estão no campo da agência institucional. Pensamos com Judith Butler (2019, p. 31) que essas condições “não “agem” da mesma maneira que agentes individuais agem, mas agente nenhum age sem elas. Elas são um pressuposto naquilo que fazemos, mas seria um erro personificá-las como se agissem em nosso lugar”. Mesmo as resistências estão no campo do possível, ou do que a autora nomeou como as condições para o que fazemos. Não é possível agir fora do possível, fora das condições dadas, fora do *ethos* da universidade, não existe fora.

Cada sujeita se elabora e assume uma agência no campo dos possíveis produzido por esses códigos morais em um cuidado de si constituído em uma posição ética que permite até sentir-

se mal para não abrir mão de um compromisso com a verdade de si. Isso não pressupõe determinismo linear, pois “uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas outra coisa ainda é [...] a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (Michel FOUCAULT, 2018a, p. 33). Os agenciamentos molares compõem o campo das condições de existência, mas não dão conta de capturar as subjetividades, as sujeitas escapam, ainda que em negociação constante com o instituído.

Para pensar essa relação com os agenciamentos do dispositivo em pauta, que visa cercear e controlar os fluxos dissidentes ao instituído nas universidades públicas, recorreremos à leitura de Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992), que apresentam em sua obra dois personagens conceituais: Pedro e Pepe. Pedro representa o caso de um preso político que, sob tortura, perde suas referências de certo e errado, bom e mal, via demolição do *eu* e que, como estratégia de resolução da experiência de horror, assume o discurso do torturador e assina a confissão. Pepe, ao contrário, no auge da demolição, produz uma fantasia de ter sido visitado por seus pares na prisão e ter recebido deles orientações de como sobreviver à tortura. Inspirado pelo que acredita ter sido um discurso de seus companheiros de luta, resiste à tortura por mais alguns meses até ser solto sem acusações.

Os personagens ilustram dois caminhos possíveis mediante o horror da demolição. Nos chamam atenção que, nos dois casos, há um preço a se pagar. Pedro abre mão de sua constelação identitária, de quem é (ou pensava ser em sua fantasia demolida pelo processo de tortura). Essa perda o acompanha mesmo depois de estar livre, pois não consegue voltar a conviver com sua companheira por vergonha e por não saber mais que lugar ocupa entre os seus. Já Pepe não abre mão de suas verdades, de quem é (sua fantasia permanece, alimentada pelos delírios oníricos de seus pares o apoiando, ainda que nunca o tenham visitado de fato). Talvez assim Pepe tenha preservado o que possui de mais valioso, mas isso não elimina as dores de continuar sendo torturado e exposto às estratégias de demolição por mais tempo. Conforme afirmam os autores, “Pedro e Pepe representam os dois desenlaces opostos de uma mesma situação: o ressurgimento, na tortura, de uma relação arcaica com o corpo e o símbolo, se considerarmos este último como a fonte primeira dos valores éticos e estéticos” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 76).

Pedro e Pepe representam diferentes modos de negociação com a violência institucional que, nesta pesquisa, entendemos se intercalar: *ou* se cede aos discursos hegemônicos e seus agenciamentos de cortes de processos desejantes, assumindo outros modos de agir, de falar, de ser, *ou* se sofre a continuação das violências e cerceamentos institucionais que pretendem cercear esses atos. Nos dois processos o biopoder gere a vida e a morte do *eu*, não necessariamente do corpo.

A partir dessa leitura, consideramos que as mulheres desta pesquisa poderiam assumir apenas parcialmente os discursos de seus agressores, inclusive como resistência para proteção de outras partes de suas constelações identitárias (das quais não querem abrir mão), nas negociações no campo dos possíveis com as violências institucionais. Com Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992) e Félix Guattari e Suely Rolnik (2013), consideramos que os processos de subjetivação que negociamos em identidades coletivas são articulações de pontos de referência (social, cultural e corporal, dado que o corpo também é produto da cultura) que formam constelações identitárias, ou identificatórias subjetivas. Uma constelação, nos processos de significação, pode ser entendida como explicam Félix Guattari e Suely Rolnik (2013, p. 382):

Constelação de universo: as referências da representação não são apenas quantificáveis, segundo as coordenadas energético-espaco-temporais (EST). Elas são relativas também às coordenadas existenciais qualitativas. Os universos de referência não são assimiláveis às ideias platônicas: eles variam de acordo com seu ponto de surgimento. Organizam-se em constelações que podem se fazer e se desfazer à mercê da constituição de agenciamentos de subjetivação.

Passamos a pensar que o que cada sujeita tem de mais valioso são suas constelações identitárias, ou identificatórias e é a verdade sobre si dessas constelações que determina suas posições éticas de resistência quando possível, e de criação de linhas de fuga quando a violência tenta cessar as possibilidades de existência. No processo de demolição, instaurado pelas violências sofridas, cada uma precisou decidir o quanto assumiria o discurso de seus agressores e o quanto de si não entregaria à morte. Dor, coragem e medo aparecem nas elaborações feitas nos testemunhos que compõem esta tese ao tratarmos dessas posições perante as violências, geralmente marcadas por um compromisso intransigente com uma verdade sobre si, com uma posição de sujeita perante a vida.

Tanto ao contarmos nossa história, quanto ao lermos e ouvirmos as histórias de outras mulheres, quer seja por elas ou por outras pessoas as contando (como os relatos de notícias trazidos

anteriormente), a coragem e o medo são duas emoções frequentemente citadas com menções a não terem medo, ou terem muita coragem para resistir, ou de cederem por medo. Talvez essa seja uma leitura reducionista desse processo de subjetivação.

Não nos parece haver apenas coragem no processo de enfrentamento a uma violência ou um cerceamento que não se escolheu enfrentar. Nenhuma de nós corajosamente decidiu entrar em dadas situações de violência. Porém, mediante tal situação, o medo de abrir mão de nossas constelações identitárias, ou identificatórias, de nossas verdades, nossos modos de ser, nossa fantasia de quem somos, nos leva a criar estratégias de resistência. “Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele” (Michel FOUCAULT, 2015b, p. 360), e é preciso medo do que pode acontecer se não se criar modos efetivos de resistência.

Pepe o faz pelo caminho da fantasia, que o permite ressignificar sua realidade de forma que possa sobreviver às violências vividas. No caso de Rejane Barreto Jardim, ela o faz decidindo o que acatar das sugestões de colegas (fazer um pós-doutorado para se afastar por algum tempo do local de trabalho) e o que não fazer (pedir desculpas pelo que postou em redes sociais ou disse em sala de aula). Jussara Carneiro Costa decidiu não se recandidatar para a função de conselheira para deixar de ser exposta a situações vexatórias por defender a licitude nos processos, passando a se dedicar às atividades que acredita ainda terem sentido na instituição. Tatiana Lionço deixou seu departamento de origem e eu mudei de universidade (nos desvinculando institucionalmente do local em que sofremos violências), por outro lado, travamos disputas discursivas pela via da judicialização da vida e pela denúncia em textos divulgados em redes sociais (no meu caso) e de periódicos e livro (no dela), em que pudemos defender nossos discursos, nossos referenciais para as posições que adotamos. Esses são alguns exemplos de linhas de fuga criadas por nós por assumirmos um compromisso com a verdade de si, por escolhermos a vida possível em um cuidado de si que é resistência ética que não abre mão da manutenção da vida. Afinal, só é possível continuar resistindo se continuamos existindo.

O medo não está dissociado das resistências ao que é imposto, assim como as resistências não estão dissociadas das relações de poder que tentam controlar os fluxos que movem o instituído. Resistir demanda criação de novos modos de afirmar o que se afirma, de ser o que se é (ou o que se acredita ser), mas esses novos modos também serão capturados pelas relações de poder

justamente por se produzirem dentro delas (não existe fora). Quanto mais resistência, mais práticas de controle serão necessárias para educar quem resiste. Isso não significa que seja vão ou impossível resistir, “é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (Michel FOUCAULT, 2012, p. 227) e é o enfrentamento a cada vez mais estratégias de controle o preço pago por quem resiste.

Por outro lado, também nos parece equivocado dizer que quem cede e assume o discurso do agressor (ainda que parcialmente), pedindo desculpas, por exemplo, o faz apenas por medo. Ao ceder, Pedro abre mão de sua constelação identitária de sua fantasia sobre si, sobre o que sabe e sobre quem é, mas essa narrativa é uma ilustração reducionista e binária. É preciso ter coragem de abandonar o que se acredita e estar disponível para enfrentar o terror fascista e a “angústia de perda da identidade individual e social, assim como os sentimentos de culpabilidade” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 25). Em muitos casos, docentes podem vir a ceder como estratégia de sobrevivência no espaço para, futuramente, poder se engajar em outras práticas possíveis, o que não significa que essa também não seja uma grande violência contra o eu: uma decisão consciente de abandonar a verdade sobre si. Os processos de decisão sobre o que fazer a partir da violência implicam angústias e é “a partir desta angústia que germinam, se inventam e se multiplicam as formas de resistência que politizam os espaços que não o eram, tornando-se símbolo do que não pôde ser morto, o que renasce para a vida” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 70).

A descrição de Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992) pode parecer binária por partir de dois personagens opostos como exemplo, mas as negociações entre quem sofre violências e cerceamentos e suas saídas é muito mais criativa em estratégias que deslizam entre essas possibilidades descritas. Perceber esses movimentos nas relações de poder presentes nos testemunhos das sujeitas desta pesquisa parece uma possibilidade de compreensão sobre como experienciaram as violências e os cerceamentos descritos, como são afetadas e como resistem visto que “o “eu” não se separa da matriz prevalecente das normas éticas e dos referenciais morais conflituosos” (Judith BUTLER, 2017b, p. 18).

4.3 A face institucional do dispositivo

A estudiosa que fundou o conceito de *harcelement moral* na França, em português, assédio moral, Marie-France Hirigoyen (2017, p. 58) afirma que, “ao contrário do que ocorre na tortura política, na qual é o grupo ao qual pertence que se tenta alcançar por meio da pessoa, no assédio moral é o indivíduo que é visado por meio do grupo ou do trabalho”. Para a autora, o assédio moral não é uma violência estatal e/ou institucional, mas interpessoal, ainda que ocorra dentro das instituições. Em sua abordagem, o assédio moral visa o indivíduo e a tortura política ataca a pessoa para alcançar o grupo, usando o medo da violência como exemplo do que pode acontecer às demais pessoas dissidentes das normas impostas.

Ao observar o que dizem pesquisas sobre tortura e sobre assédio moral, parece haver uma prática discursiva de descrição das violências de Estado do período da ditadura empresarial-militar como sistemáticas, enquanto as atuais seriam casos isolados ou coincidências, o que gera um apagamento de sua sistematização. Assim como o racismo é denunciado pelo movimento negro cada vez que um homem negro é morto por um policial, ou a trans/travestifobia pelo movimento trans cada vez que uma travesti é discriminada, ou o machismo pelo movimento feminista cada vez que uma mulher cis ou trans é agredida, é preciso denunciar o dispositivo que faz com que mulheres no exercício da docência em universidades públicas sofram violência institucional. Por causa do discurso democrático e inclusivo associado às universidades públicas, é como se houvesse um acordo não declarado de não se falar sobre isso, ou, caso se fale, deve ser dito dentro de determinados termos, modos e contextos, como os discursos sobre os casos isolados.

Quando Tatiana Lionço e Rejane Barreto Jardim denunciam o tratamento diferenciado a docentes dentro da universidade (como cartas de apoio a alguns e não a outras), isso pode indicar que há um *modus operandi* nesses processos que define quem recebe solidariedade ou não. Talvez possamos pensar em carreiras enlutáveis a partir da leitura de Judith Butler (2019). Nos estudos sobre assédio moral, o uso de códigos morais compartilhados pelo grupo como justificativa de punição ou exclusão da pessoa que não os segue é dado consolidado, mas lido

como fenômeno interpessoal que pode até ser disparado pela pessoa agredida, como afirma Marie-France Hirigoyen (2017).

Se pensássemos os casos descritos nos testemunhos desta tese como assédio, apagaríamos a convivência institucional e da comunidade com as violências que sofremos ao tratarmos essas como relações interpessoais. Isso apagaria o efeito produtivo instituinte e o caráter institucionalizado dessas violências. Também reduziria toda uma rede produtiva de fluxos desejantes e cortes de fluxos dissidentes que está institucionalizada a relações interpessoais marcadas por algum extremismo. Alfredo Guillermo Martín (2005, p. 436) apresenta o argumento de que a tortura não é “um “excesso” produzido por um sádico isolado, mas [...] uma instituição do Estado, planejada, ainda em funcionamento, produtora de subjetividade tanto nas suas primeiras vítimas diretas como nas suas famílias e descendentes e no conjunto do tecido sócio-histórico”.

Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992) são dois psicanalistas latino-americanos que pensam a tortura a partir de análises dos testemunhos de pacientes e dos próprios autores, enquanto sujeitos exilados por quinze anos (quando ditaduras civis-empresariais-militares tomaram diversos países da América do Sul, incluindo o Chile, o Uruguai e o Brasil). Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p. 59) propõem uma ruptura com a forma como a literatura médica e psicanalítica da época definiam o conceito *tortura* no final do século passado, “seguidamente associado à noção de maus tratos e de violências físicas e psíquicas”. Para os autores,

Essa definição médico-científica suprime o essencial: a tortura é parte (necessária) de um projeto político e de um sistema de poder. O calvário de dezenas ou centenas de pessoas é suficiente para que a sociedade em seu conjunto seja afetada. O objetivo manifesto de obter as informações e a confissão é acessório em relação ao projeto final de aterrorizar e de submeter: o alvo é mais a coletividade que a própria vítima (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 60).

Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p. 45), ao descreverem as vivências subjetivas nos processos de tortura, narram três etapas: a tentativa de “aniquilação do indivíduo e a destruição de seus valores e de suas convicções”, seguida pela “experiência de desorganização da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, [...], a *demolição*”, culminando na “resolução dessa experiência limite”. Estas três etapas estão ligadas à finalidade da tortura em si, cujo “alvo é mais a coletividade do que a própria vítima” (*idem*, p.60).

Usando a Psicanálise como matriz de referência, Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992) nomeiam como sistema de poder o que aqui chamamos dispositivo, mas compreendemos que tanto eles quanto nós estamos falando de relações de poder instituídas e instituintes do Estado e suas instituições, que operam com o objetivo de definir os limites do possível nos processos de subjetivação (compostos por sujeição e agenciamento, poder e resistência na produção desejante de processos de produção desejante). Descrevem, a partir do exemplo de um caso clínico, três momentos sucessivos que compõem os processos de tortura física:

- o primeiro momento, o mais conhecido, visa a aniquilação do indivíduo e a destruição de seus valores e de suas convicções;

- o segundo momento desemboca numa experiência de desorganização da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo, o que chamei, segundo a expressão lúcida deste paciente, a demolição;

- o terceiro momento é a resolução desta experiência limite (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 45).

Por isso, Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992, p. 60) afirmam que “tortura é todo dispositivo intencional, quaisquer que sejam os meios utilizados, engendradora com a finalidade de destruir as crenças e convicções da vítima para privá-la da constelação identificatória que a constitui como sujeito”. As três fases dos processos de tortura descritos pelos autores nos aparecem nos testemunhos desta tese, ainda que não seja uma vivência de tortura física.

Ao pensarmos as violências sofridas, percebemos a intenção de modificar nossas verdades, valores e convicções e, finalmente, quem somos. A constância de tais investimentos criou um clima de medo e insegurança no local de trabalho e nas relações com as pessoas que ali encontrávamos. Como não resolvi a experiência limite pela via de conciliação com meus agressores, não adotei seus discursos e suas verdades. Ao me reprovar em meu estágio probatório, tentaram institucionalmente aniquilar essa existência disruptiva. O mesmo acontece com Jussara Carneiro Costa ao ter suas falas descreditadas, sofrer processos institucionais de punição pelo que disse publicamente; com Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo ao ser publicamente exposta por não aceitar trabalhar em ambiente inseguro e, posteriormente, ao ser desvinculada de um programa de pós-graduação por ser mãe; com Tatiana Lionço ao ser descreditada por uma pessoa na mesma função ao pontuar a ilicitude de um processo, sendo acusada de ser muito nova na universidade e não entender os processos (desrespeitar a

hierarquia validada pelos códigos morais ali partilhados); e Rejane Barreto Jardim ao se negar a fazer um pedido público de desculpas porque fascistas não sentiam-se à vontade em suas aulas.

Em todos esses casos (que são apenas exemplos pontuais) são aspectos de nossas constelações identitárias, de quem somos, de como nos posicionamos os alvos das violências institucionais, mas a violência contra nós visa ação corretiva do coletivo, de forma que outras mulheres não se oponham ao que for imposto por bancas de probatório (por mais absurdas que sejam as violências), não se posicionem contra ações da gestão universitária ou de seus superiores hierárquicos (ainda que ilícitas), não considerem possível negar uma ordem hierarquicamente validada (ainda que juridicamente nula por não ter motivação ou finalidade que a justifiquem).

Os efeitos coletivos das violências estatais também aparecem em produções da Clínica do Testemunho, que surgiu no Brasil como um projeto nos Estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, se estendendo a outros estados na última década (Maria Helena de Menezes RIBEIRO; Otávio NUNES, 2018). Jaime Betts (2018, p. 123), ao abordar o trauma e testemunho na análise do que seria a reparação psíquica para vítimas de violência de Estado na clínica do testemunho, enumera estas violências as nomeando “pelo assédio, pela cassação, pelo expurgo, pela perseguição, pela tortura psicológica, moral e física”. Este autor, como tantos outros, ao citar o assédio moral e/ou a tortura moral, física e psicológica nos ajuda a pensar como os estudos sobre tortura falam sobre violência de Estado, mencionando a tortura moral, mas sem a definir, enquanto os trabalhos sobre assédio moral o diferenciam da violência de Estado (tortura), enfatizando que assédio é um fenômeno interpessoal (ainda que possa ser sistemático em uma instituição devido a formas de organização de grupos de trabalhadores).

Por isso e por percebermos uma aproximação entre os efeitos e modos de produção de agenciamentos descritos por pesquisadores de diferentes modos de tortura e dos que aparecem nesta tese, é necessária a distinção do conceito de assédio moral, como cunhado por Marie-France Hirigoyen (2017) e utilizado nos estudos da área, e de tortura moral, mais apropriado para descrever a ação de agentes públicos, no uso de estratégias de coação, isolamento, intimidação, discriminação, constrangimento e humilhação pública que visem punir as sujeitas por serem quem são no exercício de suas funções em universidades públicas. Assim, em diálogo com Michel Foucault (2015b), podemos compreender a tortura como um dispositivo produtor

de subjetividade que define relações de poder no Estado e suas instituições. É oportuno adjetivá-la para não cairmos nas armadilhas da generalização da tortura, ou da redução de sua significação à tortura física.

Sobre diferentes formas de tortura, o Estado brasileiro é signatário da Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 1991), da qual o Artigo 1º define

1. Para os fins da presente Convenção, o termo “tortura” designa qualquer ato pelo qual **dores ou sofrimentos agudos, físicos ou mentais, são infligidos intencionalmente a uma pessoa a fim** de obter, dela ou de uma terceira pessoa, informações ou confissões; de castigá-la por ato que ela ou uma terceira pessoa tenha cometido ou seja suspeita de ter cometido; **de intimidar ou coagir esta pessoa ou outras pessoas; ou por qualquer motivo baseado em discriminação de qualquer natureza; quando tais dores ou sofrimentos são infligidos por um funcionário público ou outra pessoa no exercício de funções públicas, ou por sua instigação, ou com o seu consentimento ou aquiescência.** (BRASIL, 1991, n.p., grifo nosso).

O trecho, especificamente o que foi por nós destacado, nos ajuda a compreender primeiro que a tortura pode ser física, mas também pode não o ser e, segundo, que, em sua definição, inclui a intencionalidade do servidor público no exercício de funções públicas de intimidar ou coagir a pessoa ou outras pessoas provocando dores e sofrimentos. Hernán Reyes (2007) afirma que os Estados têm promovido o conceito de tortura como sinônimo de tortura física como estratégia de esquivar-se de sanções com base na Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis. Este documento, segundo o autor, diferencia tortura de outros tratamentos cruéis e, a partir dessa diferenciação, proíbe a tortura, mas demanda que os Estados se comprometam a proibir outros tratamentos cruéis. Também a Convenção da ONU prevê que “Não se considerará como tortura as dores ou sofrimentos que sejam consequência unicamente de sanções legítimas, ou que sejam inerentes a tais sanções ou delas decorram” (BRASIL, 1991, n.p), mas não define o que seriam sanções legítimas. A exposição pública a constrangimento e difamação, resultando em ameaças anônimas, provocando sofrimento de docentes que deixaram o país, como Débora Diniz, ou como no caso do reitor que cometeu suicídio, seria considerada inerente a uma sanção legítima? E as violências sofridas pelas mulheres sujeitas desta tese? Pelo princípio da licitude já podemos afirmar que não.

Segundo Hernán Reyes (2007, p. 284), Estados têm invocados essas indeterminações normativas *“para afirmar que, si bien la tortura está prohibida, en circunstancias*

excepcionales puede justificarse el hecho de infligir tratos crueles”, por isso, as torturas não físicas têm sido nomeadas de outras formas. Sua análise nos faz pensar que parte do que descrevemos nos testemunhos aqui apresentados podem ser considerados tratamentos cruéis, especialmente quando percebemos que as mulheres vivenciaram efeitos muito parecidos com o que Maren Viñar e Marcelo Viñar (1992) descrevem. Isso não nos parece coincidência ao lermos os resultados de pesquisa de Metin Başoğlu, Maria Livanou e Cvetana Crnobaric (2007) que, ao investigarem os efeitos de torturas físicas e outros tratamentos cruéis como humilhação moral e tortura psicológica em 279 sobreviventes de tortura, concluíram que

*ill treatment during captivity, such as psychological manipulations, humiliating treatment, and forced stress positions, does not seem to be substantially different from physical torture in terms of the severity of mental suffering they cause, the underlying mechanism of traumatic stress, and their long-term psychological outcome. Thus, these procedures do amount to torture, thereby lending support to their prohibition by international law*¹⁹ (Metim BAŞOĞLU; Maria LIVANOU; Cvetana CRNOBARIĆ, 2007, p.277)

Os efeitos legais de tal conclusão é que não nomear como tortura os tratamentos cruéis é legitimar violências que têm os mesmos efeitos daquela proibidas. Importante destacar os efeitos causados pelos tratamentos humilhantes, pela indução de estresse e manipulação psicológica. Com base nesses dados e de outras leituras feitas, concordamos com Dario de Negreiros (2018, p. 38), quando o autor afirma que “Toda e qualquer tentativa de estabelecer distinções entre os que foram vitimados pelo Estado entre 1946 e 1988 e os que são diariamente vitimados hoje é eticamente indecente e só pode ser fruto de, na melhor das hipóteses, desconhecimento e, na pior, de puro e simples elitismo”. Isso não é banalizar os atos de tortura física cometidos no período da ditadura empresarial-militar (Demian Bezerra de MELO, 2012) instaurada em 1964, pelo contrário, propomos observar, com atenção especial, o uso de práticas cruéis pelo Estado em maior ou menor escala, mesmo em períodos supostamente democráticos, como o atual.

Juliana Lopes Moraes, Francisco Roberto Pinto e Samuel Façanha Câmara (2018, p. 46) apontam que em diferentes estudos e contextos o termo assédio moral pode ser substituído por “bullying, psicoterror, violência psíquica, violência moral ou tortura moral”. Percebemos esse

¹⁹ “Maus-tratos durante cativo, como manipulações psicológicas, tratamento humilhante e posições de estresse forçado, não parecem ser substancialmente diferentes da tortura física em termos da gravidade do sofrimento mental que causam, o mecanismo subjacente do estresse traumático e seu resultado psicológico prolongado. Portanto, esses procedimentos equivalem à tortura, o que justifica a sua proibição pelo direito internacional” (versão em português produzida pela autora).

intercalamento de termos em diversos trabalhos, mas sentimos a necessidade de delimitação de um conceito-chave que nomeie as violências que compõem o dispositivo estudado nesta tese. André Jobim de Azevedo (2011, p. 85) afirma que “há autores que tratam o Assédio, como tortura moral e/ou psicológica pelo que até a norma da Constituição brasileira, do artigo 5º, inciso III” pode ser retomada como cerceadora desta prática no trabalho por proibir tratamentos cruéis, porém se a violência não é nomeada essa analogia não é aplicável.

O relatório do Projeto Brasil Nunca Mais (BRASIL NUNCA MAIS DIGIT@L, 2016), disponível online, cita o uso de tortura moral como instrumento de obtenção de assinaturas em diversos depoimentos que foram posteriormente contestados pelas vítimas. As descrições feitas incluem relatórios em que as vítimas apontam a tortura moral citando como exemplos que torturadores mencionem outras pessoas que já haveriam cedido, ou morrido, para criar um regime de verdade em que não consentir não seria aceitável socialmente, pois não haveria mais pares que dariam suporte a essa resistência.

Alexei Conte Indursky e Karine Szuchman (2014) afirmam que tanto “as torturas (psicológica, física e moral)” quanto “o silenciamento sobre tais práticas, desmentindo a existência do terror de Estado” contribuem para o apagamento tanto da morte quanto dos sobreviventes dessas violências, deixando de herança apenas o medo. Os autores tratam das violências cometidas pela ditadura no Brasil e pelo regime nazista na Alemanha, mas o mesmo se aplica às violências estatais contemporâneas.

Apesar de citado por todos esses autores e em legislações (como demonstrado), o conceito de tortura moral não é definido em nenhuma obra encontrada, mas os exemplos dados no relatório do Projeto Brasil Nunca Mais e demais leituras, permitem observar o uso de códigos morais compartilhados por determinados grupos para pressionar as vítimas a assentirem com o que lhes é imposto como razoável e aceitável, ainda que violento, falso e ilícito. Como dito anteriormente, enquanto assédio nomeia uma violência interpessoal, a tortura é uma prática estatal, que consideramos prudente adjetivar para diferenciá-la da tortura física.

Assim, o conceito de tortura moral, por transposição, nesta tese, define as práticas de violência cometidas pelo Estado e seus agentes que se repetem ao longo do tempo e têm por objetivo mudar as crenças, os discursos e os modos de ser de suas vítimas, os referenciais em suas

constelações identitárias. O adjetivo moral que compõe o conceito se dá pelo uso que esse dispositivo faz de códigos morais implícitos e explícitos compartilhados por grupos que compõem as comunidades universitárias (suspeito que de outras instituições públicas, embora não sejam objeto desta tese) e que validam as práticas de violência como instrumentos de correção de subjetividade dissidentes, cujos fluxos desejantes sejam disruptivos do instituído. Há a possibilidade de esse conceito ser intercalado com o de violência psicológica em alguns contextos em que a moral seja mediadora das práticas descritas, mas não faço isso neste texto para não confundir quem o lê ou induzir a pensar que qualquer violência psicológica seja uma prática de tortura moral.

Essa proposta de compreensão viabiliza ponderações, em diálogo com a tese, de que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina. Enquanto parte de um “projeto político de um sistema de poder”, podemos compreender por que práticas de violência parecem se repetir em instituições de ensino superior tão distintas e distantes do país, levando mulheres no exercício da docência no Ensino Superior em universidades públicas ao adoecimento e afastamento (provisório ou permanente) do local de trabalho.

Ainda que nem todas as docentes e os docentes sejam alvo de agressões para manutenção das práticas instituídas, os efeitos dessas agressões agenciam comportamentos de colegas que as presenciaram ou delas ficam sabendo. Importante pontuar aqui que não nos parece que apenas mulheres cis sejam alvo de violência no exercício da docência do Ensino Superior para se adequarem em seus processos de subjetivação ao instituído por encodificação maquínica (Félix GUATTARI; Suely ROLNIK, 2013). O recorte feito nesta pesquisa tem motivações já descritas e finalidades metodológicas, visto que não seria viável, no tempo de um doutorado, a análise de dados produzidos em um estudo com esse tipo de abordagem em grande escala e/ou com uma diferenciação significativa de sujeitas e sujeitos.

Ao pensar o conceito de tortura moral como parte de um dispositivo, é preciso lembrar que Michel Foucault (2015b, p. 365) entende que o dispositivo “tem [...] uma função estratégica

importante”, atuando por processos de “*sobredeterminação funcional*, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente”. Consideramos que essa ressonância opera pela produção desejante e pelas práticas que visam o recalque de “toda posição de desejo”, que “por menor que seja, pode pôr em questão a ordem estabelecida de uma sociedade: não que o desejo seja a-social, ao contrário. Mas ele é perturbador” (Gilles DELEUZE; Félix GUATTARI, 2011a, p. 158) às estruturas “de exploração, de sujeição e de hierarquia”.

Os autores afirmam que, se essas estruturas são condição *sine qua non* para a existência de uma sociedade, o desejo é percebido como uma ameaça. Assim, os discursos que compõem códigos morais compartilhados corroboram com esses processos pela delimitação do que está dentro do campo do possível (Félix GUATTARI, 1988) institucional, o que pode e como pode ser desejado, constituído por relações de poder de discursos que se reverberam em diferentes enunciados.

Observamos como as sujeitas desta pesquisa se aproximam ou afastam das regras determinadas pelos códigos morais explícitos e implícitos, mas também como as pessoas que as violentam e cerceiam utilizam as mesmas regras ou as burlam para justificar as intervenções cometidas. Tanto as violências e os cerceamentos cometidos contra elas, quanto os atos de solidariedade que elas tenham recebido, só podem acontecer por haver as condições dadas pelas instituições. Porém essas condições não pré-determinam quais ou como serão as ações, nem que os sujeitos ajam sempre da mesma maneira. “As diferenças podem se relacionar [...] ao modo de sujeição, isto é, à maneira como o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece vinculado à obrigação de praticá-la” (Michel FOUCAULT, 2018b, p. 70). É no ato que se constitui o sujeito e a sujeita da moral, é no ato que ela e ele se colocam em relação à regra e na análise dos atos, o que

está em questão [é] a ética, apesar [...] dos apoios e solidariedades; estão em questão as instituições públicas democráticas que criamos e legitimamos, pois os seus ocupantes, uns eleitos por nós, e outros não tanto, decretam, legislam e julgam em cima de premissas que contestamos enquanto um projeto de sociedade, de princípios éticos de sociabilidade e de convivência civilizatória. Por uma vida não fascista, diria Foucault (Marco José de Oliveira DUARTE, 2017, p. 268).

Consideramos que uma vida não-fascista pode emergir no mesmo ambiente em que as condições permitem os atos de violência. Com Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011a) pontuamos que um dos elementos dessas condições é a afirmação da hierarquia como estrutura essencial para a existência e manutenção das universidades públicas em seus modos de gestão. A hierarquia existente nas IES, nessa perspectiva, se justifica como elemento de manutenção dos códigos morais, mas, por outro ponto de vista, torna-se a institucionalização da desigualdade entre os pares.

A estratificação das relações sociais, quando naturalizada, é descrita como hierarquia, como descreve Lila Abu-Lughod (2018) a partir de seu estudo sobre a definição da hierarquia entre os beduínos. Um lugar mais alto na hierarquia define um nível maior de autonomia e liberdade de sujeitas e sujeitos e lhes dá o direito de definir os ideais sociais (valores morais a serem seguidos), o que não significa que “os que estão na parte inferior da escala social” (Lila ABU-LUGHOD, 2018, p. 258) assimilam esses ideais ou necessariamente entenderão a estratificação como justa. Neste texto, assumimos a posição de considerar a estratificação entre pares da classe trabalhadora como desigualdade por colocar servidoras e servidores que ocupam os mesmos cargos e são membros das mesmas carreiras em situação de maior ou menor acesso a decisões sobre si e sobre os outros e as outras da mesma classe. Parece-nos que a diferença, enquanto conceito que trata do que difere sem estratificar as subjetividades (em melhores ou piores), é desqualificada pelas práticas discursivas que justificam a desigualdade e, a partir dela, a hierarquia como instrumento de gestão nas universidades públicas. A diferença de atribuições não precisa ser sinônimo de desigualdade de autonomia.

Analisamos como as sujeitas se colocam perante as desigualdades impostas pela hierarquia que viabilizam as práticas de violências e cerceamentos, enquanto parte de agenciamentos maquínicos de fluxos desejante. O questionamento de ordens e práticas validadas pela hierarquia, que aparecem nos testemunhos, não deveriam ser um problema num espaço que se presume democrático, mas resultam em violência contra as mulheres desta pesquisa. Suas práticas inventivas de resistência e produção de si não estão descoladas de suas constelações identitárias, ou identificatórias e, por isso, suas posições éticas, políticas e estéticas em relação à vida (uma vida não-fascista) ajudam a compreender de onde partem suas resistências. Ao analisar hierarquia e gênero, Luiz Fernando Dias Duarte (2018, p. 29) observa que, mesmo em

um repertório individualista que tenda a um discurso igualitário, “a rentabilidade diacrítica, oposicional, do dualismo ativo X passivo permanecerá presente na cultura ocidental” como

[...] unidade mínima da hierarquia, em que se enuncia o fato universal da diferença em suas condições mais ordinárias; mas também o fato de que, em sociedades como as nossas, profundamente atravessadas pela dominação/poder, a diferença sempre tende a deslizar [...] para a substancialização de relações de subordinação.

As relações de subordinação descritas pelo autor, enquanto parte da hierarquia institucional, são pensadas nesta tese como processos de sujeição que resultam da e na desigualdade entre pares e justificam ataques a quem diverte do instituído. Segundo a leitura de Lila Abu-Lughod (2018, p. 253), as diferenças podem ser validadas institucionalmente via hierarquia ou lidas como desigualdade e dominação a partir do sistema moral ali instaurado, de forma que a hierarquia pode ser “[...] legitimada pela distribuição desigual de certas virtudes ou certos atributos morais”. Assim, estar mais próximo do lugar social tomado como referência pela moral institucional pode significar maior acesso a possibilidades de decidir sobre si e sobre outras pessoas da mesma classe, iguais na carreira, mas desiguais nos direitos, deveres e nos modos de cumpri-los. Permanecer nas funções que dão acesso a essas possibilidades de decisão também demanda uma posição em relação aos códigos morais vigentes e compartilhados pela comunidade que permita o reconhecimento das características lidas como positivas a quem ocupa essas funções para que a comunidade valide sua permanência. As práticas de desigualdade nas relações de poder entre colegas de trabalho podem se constituir como tratamentos cruéis, torturas psicológicas, torturas morais, assédios morais ou assédios sexuais. Essas mesmas práticas, em situação em que sejam nomeadas de forma naturalizada, serão consideradas parte das relações cotidianas, do *modus operandi* institucional.

Também não estamos relativizando a tortura ao pensar essas práticas como elementos de um dispositivo de tortura moral que opere na gestão do serviço público nas universidades. Pelo contrário, ao nomearmos, estamos deixando de relativizar ao ponto de naturalizar essas práticas que visam “subjugar o oponente [...] provocar a explosão das estruturas arcaicas constitutivas do sujeito” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 73) para que deixe de ser quem é, não aja como age, não fale como fala e não pense como pensa.

Outro termo adotado em discussões recentes é o *bullying*, que optamos por não usar por entendermos que apaga racismos, misoginias, LGBTifobias e capacitismos, os colocando em um signo que socialmente é lido como implicância ou brincadeiras de mau gosto, o que reduz a violência apresentada pelos testemunhos de quem a sofre.

Também é relevante pensarmos a presença das mulheres nas diferentes posições institucionais e como essa presença interfere nos processos de sujeição e agenciamentos nas relações de poder. Para isso, é preciso lembrar que o acesso ao Ensino Superior de mulheres cis e trans, travestis, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência é recente na história das universidades públicas brasileiras. Segundo Diana Maffia (2002), a idade é fator relevante para a ocupação de funções com maiores possibilidades de decisão. A autora relata:

analisando-se a categoria hierárquica em função da idade, observa-se que os homens sempre alcançam em maior proporção os cargos mais altos, ainda que exista uma relação mais equivalente na faixa etária de quarenta a cinquenta anos. Na luz desses resultados, tanto na Argentina quanto no Brasil, é evidente que a idade é uma das variáveis que influem na menor presença das mulheres nos cargos mais altos, considerando o momento histórico de incorporação das mulheres no setor. Porém, não parece que seja esta a questão fundamental; a informação disponível permite observar que parte dos problemas têm a ver com a sub-representação das mulheres em lugares de decisão (Diana MAFFIA, 2002, p. 30).

Os dados da autora refletem o que parecemos perceber nos cotidianos das universidades: que, mesmo havendo maior percentual de pesquisadoras, sua representatividade não é proporcional nas funções de liderança, mesmo entre aquelas que têm mais tempo de serviço e idade. No testemunho de Tatiana Lionço, a idade da professora e seu tempo de serviço menor que o de outra docente também são usados como justificativa para descredibilizar sua fala e sua posição ética, política e estética. Pensando pela via dos códigos morais que definem como as instituições operam, esse dado também é um sintoma de quem os discursos indicam como sujeitos para quem as universidades públicas são pensadas, e de quem não se enquadra nos atributos esperados desses sujeitos. Jaqueline Leta (2003, p. 277) afirma que, apesar “[...] do crescimento da participação de mulheres nas atividades de C&T, as chances de sucesso e reconhecimento na carreira ainda são reduzidas”. A docência do ensino superior em universidades públicas ainda não é pensada como prática laboral de mulheres.

Entendendo que os códigos morais limitam o acesso de mulheres a funções mais altas nas hierarquias institucionais, há ainda a questão de se a chegada dessas mulheres a esses postos modifica as relações de poder que produziriam exclusão. Segundo Diana Maffia,

Para muitas mulheres que hoje ocupam lugares de destaque, o preço de serem admitidas nas carreiras científicas foi o de fazer seus, incondicionalmente, os valores e a forma de trabalhar de seus colegas masculinos. Isso não quer dizer que devam rechaçar tais valores e tais modos de trabalho, mas, ao menos, devem poder discutí-los. [...] Sua desvantagem numérica não é o único problema, senão um dos sintomas do problema. Os preconceitos de gênero (que impedem uma participação igualmente frutífera e que não permitem mudanças, não só na vida das mulheres como também no resultado da própria ciência) seriam uma parte da base do problema. [...] Apesar dos esforços realizados pelas mulheres para se incorporarem às estruturas científicas e tecnológicas, um bom número delas decidem abandoná-las. O problema não parece ser só na escolha da carreira ou na formação, senão, principalmente, na incorporação e retenção profissional. Devemos, então, pesquisar adequadamente os motivos de tal abandono. (Diana MAFFIA, 2002, p. 31)

Há um movimento de manutenção da lógica moderna nas universidades que impõe estratégias institucionais (ou não) de correção a essas mulheres quando seus trabalhos trazem questionamentos ao instituído nas IES em que atuam. As violências impostas hierarquicamente a elas são processos de correção moral para que se adequem ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna: eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina, como descreve Stuart Hall (2006). Como diz Nadia Regina Loureiro de Barros Lima (2002, p. 53),

Como a organização da vida social, as ciências também são organizadas pelas relações de gênero, étnico-raciais e de classe. Muito em função disso, a imagem de quem produz ciência – cientista – tende a chegar ao nosso imaginário sempre como a de [...] um homem, branco e aburguesado [...].

A partir dessa imagem, é fato que nossas sujeitas não se enquadram na ideia de cientista descrita pela autora pelo fato de não serem homens, mas essa pode não ser a única característica de suas constelações identitárias, ou identificatórias, que fogem ao esperado. Em nossas autoidentificações já indicamos isso ao apontar características como: latina, bissexual, lésbica, sertaneja, não cismatizada, ateia, agnóstica, dentre outras. Há que se dizer, contudo, que, “ao ouvirmos um sujeito no relato de sua experiência, abrimos o caminho para que a fala transmita a impressão do vivido. Ao ser possível essa transmissão recuperamos uma memória, um

arquivo, que é ao mesmo tempo subjetivo e social” (Barbara de Souza CONTE; Caroline Silveira BAUER, 2018, p. 55).

Barbara de Souza Conte e Caroline Silveira Bauer (2018) reforçam que entender a experiência da violência como social demanda também a compreensão de que seu esquecimento coletivo está ligado a como lidamos com o terror, enquanto um excesso, pela evitação ou pela fascinação, o esquecimento, ou mesmo não percepção. O que pode ser um dos elementos a nos dar pistas de porque pouco falamos sobre essas experiências no contexto universitário e por que algumas de nós recebem atenção e solidariedade e outras não.

Para Conte e Bauer (2018, p. 54), a evitação ocorre “da mesma forma no campo social entre um fato social violento e seu borramento ou silenciamento. Os motivos deste borramento são exatamente o horror frente à violência do ocorrido e a conseqüente incompreensão histórica do fato. Quebra-se o nexó estruturante”. Essa quebra leva à evitação do registro do fato.

De qualquer forma, é preciso lembrar que ainda que as violências aqui estudadas, enquanto elementos de um dispositivo, operem pelo acionamento de discursos morais que validam violências via hierarquias para a destruição da constelação identitária de seu alvo, seu objetivo é alcançar o coletivo. “É por isto que a existência de algumas dezenas ou centenas de Pedros torna-se uma experiência universal das sociedades submetidas à violência política” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 52), e, nesse jogo de medo e coragem, as violências sofridas por apenas uma parte do grupo são usadas para controlar todo ele. “Se, sobre vinte pessoas “puníveis”, há somente uma que é punida – mas de maneira sádica e desproporcional – as dezenove outras não estão por isso imunes e o terror as ameaça” (Maren VIÑAR; Marcelo VIÑAR, 1992, p. 120).

Ainda que a reprovação no estágio probatório seja considerada uma lenda urbana por alguns/as, muitos/as ainda ouvem falar de minha história (mesmo sem meu nome ser mencionado) e de outras (sempre um/a/e amigo/a/e de um/a/e amigo/a/e) e, a partir dela, têm medo de se posicionar de forma que desagrade a gestão institucional e/ou sua banca nesse período. O mesmo acontece com a história de Jussara Carneiro Costa em relação à organização de um evento disruptivo da lógica eugenista institucional e a posicionar-se em denúncia contra atos da

gestão, sofrendo punição institucional. Outros/as/es docentes terão medo de realizar ações similares e também sofrerem PADs e punições afins institucionalmente.

Das posições éticas políticas e estéticas de Tatiana Lionço e de todos os tipos de violência institucional que viveu e vive, outras colegas aprenderão a se comportar de forma mais servil, menos incisiva, a esconderem suas tatuagens, ou não as fazer onde aparecem, a não discordar do coletivo, mesmo que o que esteja sendo acordado seja ilícito e/ou injusto com alguém. Também em relação a maternidade, as histórias de Tatiana Lionço, Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo e Rejane Barreto Jardim ensinam que mulheres que são mães não podem priorizar a vida e saúde de seus filhos sobre o trabalho, também não podem priorizar cumprir seus horários de trabalho sobre estar com os filhos, também não podem priorizar a defesa de uma postura ética, pois isso pode pôr seus filhos em risco, ao final, o que essas histórias ensinam é que, sendo mães, o que quer que docentes façam no ensino superior, está sempre, de alguma forma errado.

Não estamos, de forma alguma, defendendo esses discursos, mas demonstrando, com alguns exemplos concretos, dentre tantos outros desta tese, como a tortura moral opera sobre algumas de nós, mas visando reverberar em toda comunidade docente como dispositivo de controle dos fluxos desejantes disruptivos do instituído. Assim, as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina.

Perguntar o que cada uma de nós tem de especial para sermos alvo dessas violências é banalizar os discursos e práticas enunciativas que produzem essas violências em uma posição meritocrática que corrobora com a postura de que haja algo que se faça ou seja que justifique (dê causa) a essas violências. Como indicou Roberto Machado (2015), ao analisarmos as essas violências o foco de nossa atenção devem ser as relações de poder que constituem, não as sujeitas. Por consequência observamos que essas relações escalam em novas violências a cada linha de fuga criada quando a resistência não é possível.

Depois de toda violência que vivi, mesmo depois de ter meu estágio probatório aprovado no conselho superior da universidade e o comportamento da banca reprovado pelos conselheiros, a instituição ainda produziu um documento indicando que eu deveria me submeter a uma de minhas agressoras (integrante de minha banca de avaliação de probatório) em um projeto institucional ao qual não tive opção de aderir ou não. O ato administrativo que utilizava a hierarquia como meio de validação e jogava com os códigos morais compartilhados, não permitia qualquer forma de resistência. Criei uma linha de fuga para não ficar submetida à violência constante que aquele ato significava e pedi exoneração, seguindo no exercício da profissão em uma nova instituição. Com isso, produzi um meio de manutenção da vida que institucionalmente se tentava aniquilar, mas que eu acreditava valer a pena manter por causa dos compromissos éticos, políticos e estéticos que defendia e defendo enquanto docente.

Também Tatiana Lionço, mediante constantes estratégias de controle em sua unidade de origem (com sobrecarga de trabalho, comentários vexatórios naturalizados, burocratização dos processos a ponto de não conseguir compreendê-los, ter sua carreira e progressões prejudicadas, dentre outras práticas de tortura moral), não tinha possibilidade de resistência perante a hierarquia institucional e os códigos morais ali compartilhados que deslegitimavam suas ações. A docente criou uma linha de fuga ao passar para outra unidade dentro da instituição. A não adesão a dados códigos morais que negam os compromissos éticos, políticos e estéticos da docente foi enfrentada institucionalmente pela criação de novos modos de correção, com os quais ela rompe ao se desligar do espaço em que suas redes maquínicas de controle e correção de fluxos dissidentes estavam estabelecidas (ao menos momentaneamente, visto que o poder maquínico se atualiza em novos modos de controle a cada nova linha de fuga criada).

Rejane Barreto Jardim assentiu com a sugestão de se afastar via licença-capacitação (para um período de pós-doutorado) fora da cidade e do estado, essa adesão lhe garantiu um corte de práticas de correção que se acumulavam e atualizavam a cada movimento que ela e suas parceiras faziam. A docente assume em parte o discurso imposto pelas prática de tortura moral ao se afastar, na esperança de poder (em outro espaço) manter a vida que ali estava sendo aniquilada e, ao mesmo tempo, com o desejo de retorno em outro momento para seguir com os trabalhos e discussões com os quais se mantinha comprometida, tanto que não abandonou seu grupo de estudos e pesquisas, nem suas pautas e chegou a publicar textos defendendo suas posições políticas, éticas e estéticas mediante a violência estatal. Ela ter decidido pelo

afastamento e se movido para que ele ocorresse não descaracteriza a violência institucionalizada em práticas de tortura moral que geraram essa decisão.

Assim também é com Raquel Bezerra Cavalcanti Leal de Melo em sua decisão de se desvincular do trabalho na pós-graduação. Apesar de ter sido vitoriosa em processo contra a instituição, em que ficou provada a violência de gênero que ela sofreu ao ser desvinculada de um programa de pós-graduação por ser mãe, a docente decidiu se desvincular da pós-graduação enquanto seus filhos estão ainda pequenos. Juridicamente ela produziu uma linha de fuga, demonstrando a violência dos discursos que usam marcadores de gênero para delimitar os espaços e funções que mulheres cis mães podem ocupar nas IES, mas em suas práticas cotidianas, decidiu não insistir em permanecer no espaço da pós-graduação por saber que as relações de poder continuariam instituindo novos modos de controle da produção em uma lógica que usa de tortura moral contra mulheres cis que têm jornadas duplas e triplas de trabalho por incorporarem em suas funções diárias o cuidado, de forma a diminuir suas contribuições institucionais a partir da meritocracia produtivista.

No testemunho de Jussara Carneiro Costa aparecem tanto silenciamentos compartilhados por seus pares em assembleias sindicais e órgãos colegiados mediante as denúncias feitas por ela, quanto processos cotidianos e institucionalizados de violências que resultam na imobilização da docente. Isso gera o ressentimento de perceber que consegue efetivamente produzir muito menos do que se sente capaz. As práticas de tortura moral geram uma aniquilação de sua existência em alguns espaços institucionais. A docente investe suas práticas laborais nas relações com discentes e em projetos específicos, se abstendo de funções de representação que a exponham a mais violência, como linha de fuga para criar espaços possíveis.

A solidariedade que recebemos nesses casos e nos demais apresentados nesta tese é praticada em um campo de relações de poder que determinam quem e quando pode concedê-la a nós sem ser alvo de outros processos de correção. Embora tenhamos recebido, em diferentes momentos, declarações informais de apoio, elas raramente se manifestam em ações publicamente assumidas que tenham efeitos de verdade sobre os códigos morais compartilhados que validam as violências contra nós.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres desta pesquisa continuam a existir nas instituições a despeito dos regimes de verdade e das técnicas de correção que nos violentam e excluem. Isso só é possível pelo compromisso com posições éticas, políticas e estéticas a partir das quais resistimos, cedemos e/ou criamos linhas de fuga que reterritorializam as relações de poder que validam violências a que somos submetidas. Nossas performances de gênero, os usos que fazemos de nossos corpos, nossas relações com a maternidade e/ou com a heterossexualidade, mas também nossas relações com o instituído, nossas insistências em não seguir ordens que não têm motivação ou finalidade a não ser a punitiva, nossos modos de pensar outros possíveis no campo institucional são parte integrante de nossas constelações identitárias que compõem nossas estratégias de manutenção da vida perante o instituído.

Nossas formas de existência não cabem mais nos quadros delimitados pelos regimes de verdade do que é uma docente universitária: uma prescrição anacrônica, mas que não se torna passado, então a instituição reage contra as existências dissidentes. O que não significa que sejamos assujeitadas na instituição, pelo contrário, temos uma posição de sujeitas que se sustenta pelo compromisso que cada uma tem com uma verdade sobre si, que não é redutível à ordem do racional nem do irracional, que a língua e as linguagens não são capazes de representar, mas que se manifesta em nossas posições éticas, políticas e estéticas.

Compreender que negociamos com os códigos morais compartilhados e instituídos tanto quando decidimos ceder quanto quando insistimos em resistir às violências que tentam corrigir/modificar quem somos, o que dizemos, como dizemos e como nos posicionamos pode ser um caminho para analisar as relações de poder e resistência desta tese e pensar que, perante a violência, que imobiliza e não permite a resistência, quando não há relação de poder, a criação de linhas de fuga, como o exílio, é uma estratégia de manutenção da vida que se tenta apagar institucionalmente.

Para algumas de nós, as violências e os cerceamentos descritos nesta tese ainda estão acontecendo, assim, não esperamos descrever os pontos finais dessas histórias trazidas em cada

testemunho, mas entender as relações de poder que constituem o dispositivo que as viabiliza. Pensando nisso, o compromisso com o cuidado de si para a manutenção de uma vida ímpica, para as mulheres desta pesquisa, uma posição ética que sustenta não apenas uma vida feliz (algumas vezes nem isso), mas, inclusive, suportar o sofrimento para não abrir mão de nossas constelações identitárias, de nosso compromisso com a verdade. A partir das posições que assumimos, definimos o que é inegociável e o que abrimos mão por não ser suportável a violência sofrida e por não haver linha de fuga possível.

No campo teórico, o conceito de assédio moral não dá conta politicamente das discussões feitas por enfatizar as violências como fenômenos das relações interpessoais. Percebemos que, nos estudos sobre tortura e seus efeitos, a ação institucional estatal é fator determinante. Considerando que os efeitos identificados em torturas físicas, tratamentos cruéis e torturas psicológicas e morais são similares, o termo tortura moral foi mais apropriado do que assédio moral para descrever os fenômenos aqui estudados. O que esse dispositivo traz da tortura é a repetição ao longo do tempo de violências e cerceamentos que têm por objetivo mudar as crenças e, conseqüentemente, os modos de ser de suas vítimas, além de operar no controle dos pares. O adjetivo *moral*, que compõe o conceito, se dá pelo uso que esse dispositivo faz de códigos morais implícitos e explícitos compartilhados por grupos que compõem as comunidades universitárias e que validam as práticas de violência como instrumentos de correção.

Nas relações de poder marcadas por esses códigos morais, a delimitação de quem pode ou não receber simpatia tem relação com a hierarquia e com sua posição subjetiva nas relações de poder marcadas por gênero. Os atos de caridade podem colocar quem os faz em posição de superioridade hierárquica (inclusive pela posição de credor) ou mesmo gerar desconforto entre o grupo que exclui ao ser identificado um ato de simpatia para com quem é excluída. Assim, os marcadores de gênero que compõem as constelações identitárias de docentes e as funções que ocupam na universidade parecem tão importantes quanto a percepção do coletivo sobre as condições democráticas para determinar a possibilidade de manifestações de simpatia e caridade, por nos colocarem no lugar de quem pode, ou não, recebê-las.

Nos mesmos espaços em que fomos violentadas e adoecemos, outras colegas podem ter uma boa experiência de trabalho na docência do ensino superior. Isso se dá tanto pela adesão

voluntária dessas colegas aos discursos instituídos, quanto pela forma que as estratégias de correção operam via tortura moral, atingindo algumas de nós para controlar um grupo maior pelo medo. Mesmo quando criamos novas linhas de fuga às práticas de controle e aos atos de violência, o instituído se atualiza perante o instituinte, adotando parte de seus discursos e produzindo novas formas de controle.

Isso nos ajuda a pensar uma possível explicação para a repetição, nos testemunhos, de falas de colegas de trabalho que sugerem a diferentes docentes aceitar as sugestões de pedidos de desculpas, ou de culpabilizar as docentes pelas violências e pelos cerceamentos sofridos, como consequência de seus atos ou escolhas em não seguir os protocolos instituídos (“Quem não deve não teme”, “Tira uma licença, é melhor do que brigar por pouca coisa”, “Pede desculpas e deixa pra lá”, dentre outras). São práticas de cerceamento dos desejos que produzem linhas de fuga e resistência ao instituído como ampliações do possível, ainda que algumas delas não produzam novos discursos, apenas joguem com as mesmas práticas enunciativas das quais tentam se defender. Por mais que sigamos resistindo ao instituído, a expectativa de mudança do *modus operandi* não é realizável, visto que a comunidade não reage contra quem executa a tortura moral. Essa omissão é uma negação de solidariedade a quem está marcada para não a receber, também como estratégia de autopreservação. O que é possível, e percebemos acontecer, é a atualização de discursos a partir da insistente criação de modos de resistência e linhas de fuga que reterritorializam os signos que os compõem.

Como os códigos morais operam por redes discursivas de forma maquínica, juízos de valor pessoais (que resultam de discursos hegemônicos) também são usados para validar práticas de exclusão ou inclusão em grupos institucionalizados ou mesmo para naturalizar que, a algumas de nós, sejam ditas coisas que a outras e outros não seriam no ambiente acadêmico. Observamos que, mesmo os códigos morais implícitos e, talvez, principalmente eles, operam validando hierarquias utilizadas para silenciar vozes dissidentes do instituído. Esses processos de produção maquínica de relações de poder instituem possibilidades de violência publicamente registradas, sem constrangimentos de quem as comete, ao mesmo tempo em que produzem gramáticas das agressões que não podem ser registradas ou registráveis, como a docente que tranca a porta para dizer o que não quer que ninguém mais ouça, ou o chefe que diz o que quer por telefone e não por *e-mail*. Esses modos de fazer podem induzir ao erro equivocado de serem produtos de relações interpessoais, mas, ainda que aconteçam neste nível de interação, têm sua

produção nas práticas discursivas institucionais. Mesmo as que dizem o que não fazer, ao mesmo tempo dizem como não fazer, logo, indicam o que fazer.

Os processos punitivos se fixam com maior frequência em alguns referenciais das constelações identitárias, como a maternidade e a normalidade heterossexual cisgênera, o que não significa que não operem com outros marcadores. Jogam com as normas que regem o campo do simbólico definindo aquelas de nós que são normais e as anormais, justificando as intervenções corretivas destinadas às anormais, às loucas, às dissidentes. Essas práticas institucionalizadas, criadas sob a justificativa (real e validada nos códigos de verdade vigentes no serviço público) de necessidade de controle do trabalho para evitar que docentes não cumpram suas funções ou usem o serviço público e a instituição para atender a interesses pessoais, por exemplo. Os testemunhos trazem marcas de como os referenciais identitários que passam por relações de gênero têm forte influência discursiva na validação das violências que usam esses mecanismos de correção para outras finalidades como as estudadas nesta tese.

A tese de que as violências impostas hierarquicamente a nós são parte de um dispositivo que opera por práticas de tortura moral, enquanto violência institucional, com o objetivo de que nos adequemos ao que é considerado apropriado à docência do Ensino Superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina se confirma nos dados da pesquisa. O que surge, além disso, são pistas de que outros grupos cujas constelações identitárias não englobem “mulher” passem por processos análogos, ainda que com outras finalidades corretivas. Isso pode vir a ser verificado em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABU-LUGHOD, Lila. As bases morais da hierarquia. In: FASSIN, Didier. **A questão moral: uma antologia crítica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & O que é um dispositivo?** Chapecó: Argos, 2014.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.

ALVIM, Ana Eliza. Aprovação de uso do nome social na UFLA é reconhecida como avanço por membros da comunidade acadêmica. In: **Notícias**. 20 jun. 2016. Disponível em: <<https://ufla.br/arquivo-de-noticias/8460-aprovacao-de-uso-do-nome-social-na-ufla-e-reconhecida-como-avanco-por-membros-da-comunidade-academica>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ALVIM, Ana Eliza. Primeiras turmas de cursos de inglês para servidores encerram inscrições em 26/5. In: **Notícias**. 22 mai. 2015. Disponível em: <<https://ufla.br/arquivo-de-noticias/8255-primeiras-turmas-de-cursos-de-ingles-para-servidores-encerram-inscricoes-em-265>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

AL-SHEHA, Abdul Rahman. **Women in Islam**. Cooperative Office for Islamic Propagation in Rabwah, 1438. Disponível em: <https://islammessage.org/en/book/3233/Women-in-Islam-> . Acesso em: 15 fev. 2023.

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

AVAST. **Avast SecureLine VPN - Perguntas Frequentes: Aplica-se a Avast SecureLine VPN para Windows, Avast SecureLine VPN para Mac, Avast SecureLine VPN para Android**. Disponível em: < <https://support.avast.com/pt-pt/article/SecureLine-VPN-FAQ>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

AZEVEDO, André Jobim de. Assédio moral no trabalho. **Direito e Justiça**. v. 37, n. 2, p.83-97, jul./dez., 2011. Acesso em: 27 mai. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fadir/article/view/9343>

BAQUERO, Sergio Angél. Tendencias de la literatura sobre libertad académica en las principales revistas académicas. [Palestra.] In: AULA ABIERTA. **Conferencia Internacional sobre Libertad Académica**. 26 mai. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XhIQ9fErt_I>. Acesso em: 26 mai. 2021.

BARROS, Maria Elizabeth Barros; LOUSADA, Ana Paula. **DOR-DESPRAZER-TRABALHO DOCENTE**: como desfazer essa tríade?. Psicologia USP, v. 18, p. 13-34, 2007.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Coimbra: Edições 70, 1984.

BAŞOĞLU, Metin; LIVANOU, Maria; CRNOBARIĆ, Cvetana. **Torture vs Other Cruel, Inhuman, and Degrading Treatment**: Is the Distinction Real or Apparent? ARCH GEN PSYCHIATRY. VOL 64, MAR 2007.

BETTS, Jaime. Trauma e Testemunho - Considerações sobre o conceito de reparação psíquica diante da violência de Estado. IN: COMISSÃO DE ANISTIA. **Por que uma clínica do testemunho?**: Clínicas do Testemunho RS e SC. Porto Alegre: Instituto APPOA, 2018.

BOMBARDI, Larissa Mies. [**Carta aberta aos colegas do DG**]. Destinatário: Docentes do Departamento de Geografia da USP. São Paulo, 3 mar. 2021.

BRASIL. Cnpq. McTi. **CNPq anuncia inclusão do campo licença-maternidade no Currículo Lattes**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/cnpq-anuncia-inclusao-do-campo-licenca->. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Regras internacionais para o enfrentamento da tortura e maus-tratos**. Brasília: CNJ, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://comitedeetica.ufop.br/sites/default/files/comitedeetica/files/resolucao_466_0.pdf?m=1581006265>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2017.zip>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm> Acesso em: 19 fev 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm> Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Decreto no. 40, de 15 de fevereiro de 1991. **Promulga a Convenção Contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes.** Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0040.htm> Acesso em: 19 fev 2023.

BRASIL NUNCA MAIS DIGIT@L. **Base de dados.** 2016. Disponível em:
<http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/> Acesso em 16 dez. 2022.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.

BUTLER, Judith. **Relatar-se a si mesmo: crítica da violência ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAMURI, Ana Claudia. **Governamentalidade e Tortura.** Curitiba: Editora Appris, 2019.

CARLOS, Erasmo *et al.* **Fera Ferida.** 1982. Disponível em:
https://youtu.be/A_ZhY2AtEWY. Acesso em: 22 fev. 2023.

CARAN, Vênia Cláudia Spoti. **Riscos psicossociais e o assédio moral no meio acadêmico.** 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem Fundamental, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

CERTEAU, Michel de. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina? É, sim senhora!** 5 ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2011.

CLARK, Candace. Sympathy, Microhierarchy and Micropolitics. In: CLARK, Candace. **Misery and Company: sympathy in everyday life.** Chicago; London: The University of Chicago Press, 1997.

CONTE, Barbara de Souza; BAUER, Caroline Silveira. O que resta da ditadura civil-militar brasileira: vicissitudes do silenciamento e da memória. In: COMISSÃO DE ANISTIA. **Por**

que uma clínica do testemunho?: Clínicas do Testemunho RS e SC. Porto Alegre: Instituto APPOA, 2018.

COSTA, Jussara Carneiro. **[Pedido de progressão feito à instituição]**. Campina Grande, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DINIZ, Débora. Débora Diniz: “Não sou desterrada. Não sou refugiada. Qual é a minha condição?”. Entrevista concedida a Marina Rossi. **El País**, São Paulo, n.p., 17 jun. 2019.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloisa Helena. A pesquisa e sua escrita: questão de estilo e autoria. IN: **Dossiê o enigmático na atividade do(a) pesquisador(a):** relação objetividade e subjetividade. Trabalho & Educação (UFMG). v. 25, p. 235, 2016.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. A diferença que se faz: hierarquia e gênero na ontogenia do masculino. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias; VALLE, Carlos Guilherme do. **O corpo moral: fisicalidade, sexualidade e gênero no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2018.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Por uma “(r)existência em tempos sombrios”: entrevista com o Professor Dr Marco José de Oliveira Duarte. **EM PAUTA**. Rio de Janeiro, v.15, n. 39, p. 263-270, 2017.

ECO, Humberto. **Fascismo Eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2020.

EUGÊNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. O jogo das perguntas: o modo operativo “and” e o viver juntos sem ideias. In: **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Vol.2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

FANES, Luísa. **Assédio moral no trabalho do trabalhador de uma instituição de Ensino Superior**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, MICHEL. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero e Antônio Carlos Maia. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Práticas de si. In: FASSIN, Didier; LÉZÉ, Samuel. (Orgs). **A questão Moral: uma antologia crítica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018b.

FREITAS, Paula Adriana Lima de Matos. **O docente e as relações de trabalho na Universidade Federal de Mato Grosso: "sofrimento e violência"**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Política Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

FREITAS, Raquel; ZUBA, Fernando. Reitor e vice-reitora da UFMG são alvo de condução coercitiva da PF em operação contra desvio de recursos em BH In: **G1 Minas Gerais**. 06 dez. 2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/reitor-e-vice-reitora-da-ufmg-sao-alvo-de-conducao-coercitiva-da-pf-em-operacao-contr-desvio-de-recursos-em-bh.ghtml>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 4 ed. Vol. III. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos**. 1ed. Petrópolis: DP et alii, 2010, v. 1, p. 231-246.

GONZAGUINHA. **Sangrando**. [S.l.], Sony, 1980. Disponível em: <<https://youtu.be/5Iz7HkbLXqM>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizo-análise. Papirus: Editora, 1988.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3 ed. Editora Brasiliense: Porto Alegre, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDING, Sandra. **Is Science multi-cultural?** Postcolonialisms, Feminisms and Epistemologies. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1998.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e Hierarquia: a costela de Adão revisitada. In: **Estudos Feministas**. v. 1, n. 1 1993, p.50-82. Florianópolis, 1º semestre/1993. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15989>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral**: a violência perversa no cotidiano. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Mal-Estar no trabalho**: redefinindo o assédio moral. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

INÁCIO, Aparecido. **Assédio moral no mundo do trabalho**: Doutrinas, Comentários, Jurisprudência e Casos Concretos. São Paulo: Idéias & Letras, 2012.

INDURSKY, Alexei Conte; SZUCHMAN, Karine. Grupos do testemunho: função e ética do processo testemunhal. IN: SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA (Org.). **Clínicas do Testemunho**: reparação psíquica e construção de memórias. Porto Alegre: Criação Humana, 2014.

JARDIM, Rejane. Uma narrativa do “eu” na pós-democracia: quando estudar é se libertar. In: RIAL, Carmen Silva de Moraes; LISBOA, Teresa Kleba; ALMEIDA, Caroline Sorares de.

(Orgs.) **Interdisciplinar em Ciências Humanas: o poder do espelho**. Tubarão: Copiart, 2020.

JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Boitempo, 2016.

KAFKA, Franz. **O processo**. 2 ed. Belo Horizonte: Garnier, 2019.

KELLER, Evelyn Fox. **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** IN: Cadernos Pagu, v. 27, n. 27, p. 13-34, 2006.

KLIMT, Gustav. **Mulher sentada se masturbando**. Lápis sobre papel. 1916.

LARROSA, Jorge Bondía. Epílogo: a arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge Bondía. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LATOURETTE, Bruno. **Cogitamus: Seis cartas sobre as humanidades científicas**. São Paulo: Editora 34, 2016.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.

LETA, Jaqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. In: **Estudos Avançados**. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300016>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

LIMA, Jailson. Prefácio. IN: SILVA, Jailson Lima da; ANDRADE, Lédio Rosa de; GRAZIANO, Sergio. **Em nome da inocência: justiça**. Florianópolis: Insular, 2017.

LIMA, Nadia Regina Loureiro de Barros. As mulheres nas ciências: o desafio de uma passagem... a passagem do privado para o público. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

LIONÇO, Tatiana. **Contra a má-fé: Conjurações de uma acadêmica de ação direta**. Salvador: Editora Devires, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Roberto Sidney. **Narcísia: atos de currículo e *ethos* universitário**. *Revista da FACED*. n. 09. 2005. P. 125-138

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. IN: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MAFFIA, Diana. Crítica feminista à ciência. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002.

MAIA, Marta Regina; BARRETOS, Dayane do Carmo. O testemunho como elemento central na produção jornalística: a narrativa de Operação Massacre. **Rizoma**. vol.6 no.1 Santa Cruz do Sul. Ago, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/11550>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTÍN, Alfredo Guillermo. As Sequelas Psicológicas da Tortura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, p. 434-449, 27 out. 05. Trimestral. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 jan. 2021.

MCKIE, Robin. Tim Hunt: 'I've been hung out to dry. They haven't even bothered to ask for my side of affairs'. Interview. In: **The Guardian**. London. 13 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/science/2015/jun/13/tim-hunt-hung-out-to-dry-interview-mary-collins>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MELO, Demian Bezerra de. Ditadura 'civil-militar'?: controvérsias historiográficas sobre o processo político brasileiro no pós-1964 e os desafios do tempo presente. **Espaço Plural** (Marechal Cândido Rondon. Online), v. 27, p. 39-53, 2012. Disponível em: <<redalyc.org/pdf/4459/445944369004.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MORAES, Juliana Lopes; PINTO, Francisco Roberto; CÂMARA, Samuel Façanha. Assédio Moral e Resiliência no Ensino Público. **Organizações e Democracia**, v. 19, n.1, p.45-60, Jan/Jun, 2018. Acesso em: 27 mai. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2018.v19n1.04.p45>

NEGREIROS, Dario de. Reparação psíquica para quem? In: COMISSÃO DE ANISTIA. **Por que uma clínica do testemunho?:** Clínicas do Testemunho RS e SC. Porto Alegre: Instituto APOA, 2018.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Existe violência sem agressão moral? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 23, n. 67, p. 135-146, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092008000200010>.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (R)existências de gays, afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

PARAÍBA. Tribunal de Justiça da Paraíba. **Procedimento Comum Cível 0820349-81.2018.8.15.2001**. 2ª Vara de Fazenda Pública da Capital. 06 de abril de 2018.

PARENT IN SCIENCE (Porto Alegre). **Princípios norteadores do Movimento Parent in Science**. 2016. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/s-projects-side-by-side>. Acesso em: 12 set. 2023.

PERRONE, Claudia; MORAES, Eureka Gallo de. Do trauma ao testemunho: caminho possível de subjetivação. IN: Sigmund Freud Associação Psicanalítica (orgs). **Clínicas do testemunho: reparação psíquica e construção de memórias**. Ilustração de Enio Squeff. Porto Alegre : Criação Humana, 2014.

PIMENTEL, Thaís. Por falta de provas, MPF arquiva inquéritos que investigavam irregularidades em obras do Memorial da Anistia, em BH. In: **G1**. 25 jun. 2020. Disponível em: < <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/06/25/por-falta-de-provas-mpf-arquiva-inqueritos-que-investigavam-irregularidades-em-obras-do-memorial-da-anistia-em-bh.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PORCIÚNCULA, Bruna. Posts de professora da UFPel provocam polêmica: Alunos da instituição apresentaram queixa à ouvidoria da universidade sobre atitudes da docente. In: **GHZ**. (16/04/2018 - 19h10min; atualizada em 17/04/2018 - 09h42min). Disponível em: <encurtador.com.br/lzOSX>. Acesso em: 15 jul. 2021.

REYES, Hernán. Las peores cicatrices no siempre son físicas: la tortura psicológica. **International Review of the Red Cross**. Septiembre de 2007, N.º 867. Disponível em: < <https://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/irrc-867-reyes.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2021.

RIBEIRO, Maria Helena de Menezes; NUNES, Otávio Augusto Winck. Apresentação: Por que uma Clínica do Testemunho? In: COMISSÃO DE ANISTIA. **Por que uma clínica do testemunho?: Clínicas do Testemunho RS e SC**. Porto Alegre: Instituto APPOA, 2018.

RICŒUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; OLIVEIRA, Amanda Muniz. A liberdade acadêmica no direito brasileiro: fundamentos e abrangência. In: **Revista Opinião jurídica**. vol.17 no.25

Fortaleza maio/ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2315/826>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RODRIGUES, Léo. MPF reage à intimação de professora estrangeira da UFMG pela Polícia Federal. In: **Agência Brasil**. 17 mai. 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-05/mpf-reage-intimacao-de-professora-estrangeira-da-ufmg-pela-policia-federal>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

RODRIGUES, Miriam; FREITAS, Maria Ester. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cad EBAPE BR**. 2014; 12(2):284-301.

SCHIEBINGER, Londa. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. In: **História, ciências, saúde-Manguinhos**. v. 15, supl. 0, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500015>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SCHMIDMEIER, Janete. **Remuneração Estratégica**. Curitiba: Contentus, 2020.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA Rafael de.; SAMPAIO, Carmen Sanches (Org.) **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA (orgs). **Clínicas do testemunho: reparação psíquica e construção de memórias**. Ilustração de Enio Squeff. Porto Alegre : Criação Humana, 2014.

SILVA, Solange Lopes da. **“A gente tá sempre com a guilhotina no pescoço”**: precarização e violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da .; CARVALHO, Rachel de. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein** (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102–106, jan. 2010.

STRASSACAPA, Ju. **Triste, louca ou má**. [S.l.], La Habana, 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/IKmYTHgBNoE>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira . A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, p. 299-322, 2013.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. **Escola sem partido: síndrome de uma educação autoritária**. Curitiba: Appris, 2019.

TORRES, Aline. O suicídio do reitor para quem prisão foi ultraje e sentença de morte. In: **El País**. 04 out 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/04/politica/1507084756_989166.html> Acesso em: 23 set. 2021.

VIEIRA, Nanah Sanches; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Reescrevendo histórias e inscrevendo-se no território acadêmico: as indígenas mulheres frente à violência nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA, Tânia Mara Campos de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Brasília: Editora OAB Nacional, 2022.

VIÑAR, Maren; VIÑAR, Marcelo. **Exílio e Tortura**. São Paulo: Escuta, 1992. Tradução de Wladimir Barreto Lisboa.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Petrópolis: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

APÊNDICE A - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada Senhora,

Você está sendo convidada a participar de forma voluntária de uma pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Para participar da pesquisa, vale ressaltar que você não terá nenhum gasto e nem receberá qualquer quantidade financeira, a não ser a título de ressarcimento (Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde) caso se faça necessário.

É relevante que, antes da participação, você compreenda todas as informações e instruções contidas neste documento. Qualquer dúvida gerada deverá ser respondida pela pesquisadora antes que você inicie a participação.

Você poderá desistir da participação da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou constrangimento. Você também poderá entrar em contato com a pesquisadora e com seus orientadores pelos meios abaixo fornecidos.

I Título da Tese de Doutorado: VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA: moral, hierarquia e poder na universidade pública

Pesquisadora responsável: Catarina Dallapicula

Whatsapp: (27) 998820560

Celular: (31) 994463570

E-mail: cdallapicula@hotmail.com

Cargo/ Departamento: Discente/Doutorado em Educação

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

Orientadora: Margareth Diniz

E-mail: dinizmargareth@gmail.com

Cargo/ Departamento: Docente/Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

Coorientador: Marco Antonio Torres

E-mail: torresgerais@gmail.com

Cargo/ Departamento: Docente/Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

II OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- **Compreender como se estabelecem as relações de poder e resistência que fazem com que mulheres vivenciem cerceamentos e violências no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Analisar relações entre moral e hierarquia na produção de cerceamento e violências a mulheres no exercício da docência no ensino superior em universidades públicas brasileiras;**
- **Verificar se há regularidades discursivas sobre gênero, sexualidades, questões étnico-raciais e de classe entre diferentes docentes ao narrarem processos de violência sofridos no exercício da docência em instituições públicas de ensino superior;**
- **Identificar relações entre as violências narradas com códigos morais de gênero, sexualidades e classe em instituições públicas de ensino superior.**

III JUSTIFICATIVA

Ao observar a frequência com que mulheres cis e trans na docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras têm sofrido assédios, ameaças e violências diversas que resultam em adoecimento e/ou afastamento temporário do exercício da docência, nos inquieta entender o motivo de essas violências se reproduzirem e compreender como se estabeleceram as relações de poder e resistência a partir dos marcadores de moral, hierarquia e gênero.

IV PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisadora enviará um código para que você instale uma *Virtual Private Network* (VPN) no aparelho eletrônico que decidir usar para participar da pesquisa, como forma de ressarcimento e de acordo com as orientações da Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Pelo uso dessa tecnologia todo o seu acesso a internet será criptografado e não poderá ser rastreado de qualquer forma. A pesquisadora também utilizará uma VPN durante a realização das conversas de forma a garantir criptografia dupla e inviabilizar qualquer acesso de estranhos ao conteúdo do que for dito.

Em dia(s) e horário(s) combinados previamente, você e a pesquisadora acessarão a internet para conversar sobre o tema desta pesquisa em uma entrevista via chamada no Google Meet, Skype, Microsoft Teams ou ferramenta similar que lhe seja mais familiar. Caso haja acordo prévio, outra(s) pessoa(s) poderá(ão) participar dessa(s) entrevista(s).

Caso uma das duas pessoas não acesse o meio digital combinado para realização da conversa em até 15 minutos do horário marcado (por falta de sinal de internet ou outro imprevisto qualquer), a outra pessoa poderá considerar a entrevista desmarcada e um novo dia e horário serão agendados.

Durante a entrevista, a pesquisadora utilizará aparelho analógico (que não tem acesso à internet, Wi-Fi ou bluetooth) para gravação das falas de forma a garantir o registro para transcrição e, ao mesmo tempo, viabilizar que não haja registro virtual de seus relatos. A gravação será guardada pela pesquisadora por 10 anos, em CD, para que não haja registro que possa ser acessado por terceiros via redes de computadores. Somente serão transcritos, em arquivo do Word, os trechos que vierem a ser utilizados na tese, o que garante que não haja registro escrito da entrevista por completo.

No corpo do texto você será identificada de acordo com o pseudônimo indicado neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao final do trabalho, o texto da tese será enviado para você para que aprove sua divulgação antes de apresentação à banca.

V AMOSTRA

Mulheres que exercem a docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras e que têm vivências de violência no exercício da profissão.

VI CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

As mulheres que sentirem-se desconfortáveis ao falar sobre as violências vividas e demonstrarem agravamento de sofrimentos emocionais e psíquicos serão desligadas da pesquisa e poderão optar por receber subsídio (fornecido pela pesquisadora) para apoio psicológico profissional.

VII INSTRUMENTO

Após serem definidas as participantes da pesquisa, agendaremos as entrevistas com cada pessoa. Utilizaremos perguntas disparadoras e, a partir das respostas, a pesquisadora poderá elaborar outras perguntas a fim de compreender melhor os testemunhos. As perguntas disparadoras serão:

- a) Você poderia descrever violência(s) que sofre ou sofreu no exercício da docência do ensino superior em universidade pública brasileira?
- b) Quais discursos eram ou são usados para justificar a(s) violência(s) cometida(s) contra você?
- c) Como integrantes da comunidade acadêmica reagem ou reagem ao ouvir seus relatos?
- d) Como isso te afeta (ou afetou)?

VIII RISCO

Não há riscos físicos, mas compreendemos que há sempre o risco do comprometimento emocional ao se falar sobre violências vividas. Caso haja desconforto de qualquer ordem, você poderá cessar imediatamente sua participação e o que já tiver sido gravado não será utilizado pela pesquisadora.

IX VANTAGEM

Essa pesquisa não acarreta benefícios diretos à participante e/ou à pesquisadora, mas você receberá uma chave de ativação de um VPN para uso pelo período de um ano e, caso seja necessário por consequência de sua participação na pesquisa, a pesquisadora garantirá suporte psicológico.

Os resultados dessa pesquisa poderão proporcionar às participantes o benefício de terem instrumentos de análise das violências sofridas, a percepção de não estarem sozinhas em suas experiências e a percepção de que suas histórias de violência serão registradas (ainda que de forma anônima), como meio de superar os silenciamentos existentes sobre violências sofridas por mulheres (cis, trans e travestis) no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras.

As universidades e a comunidade acadêmica poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa pela identificação de processos institucionais que precisam ser melhorados para garantir um ambiente de trabalho seguro às docentes do ensino superior, no qual não sejam vítimas de violência, especialmente em decorrência de sua produção acadêmica.

A comunidade acadêmica poderá se beneficiar com os resultados da pesquisa via publicização deles, que poderá subsidiar reflexões que melhorem as práticas institucionais para impedir violências contra mulheres no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas, garantindo que possam produzir pesquisas e ações extensionistas nas diversas áreas do conhecimento sem cerceamento ao seu trabalho.

Será um ganho para a produção do conhecimento na área a publicização dos dados desta pesquisa visto que até o momento não foram localizadas teses ou dissertações que abordem a violência sofrida por mulheres (cis, trans, travestis) no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas Brasileiras. Esses dados poderão subsidiar a realização de pesquisas e reflexões que ainda são inéditas na produção de conhecimento na área da Educação (na qual se inscreve esta pesquisa doutoral).

X CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÕES

Eu, _____, portadora do Documento de Identificação _____, tendo lido e/ou ouvido, as informações acima e suficientemente ciente de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da(s) conversa(s) e com o uso

de seus conteúdos para a produção desta pesquisa doutoral e demais textos que possam se originar dela. Declaro também que desejo que, no texto final desta pesquisa e nos textos publicados a partir dela, eu seja identificada como _____. Assim, eu assino confirmando a minha participação voluntária da pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da participante

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da pesquisadora

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP no endereço eletrônico: cep.propp@ufop.edu.br. Você também pode contatar a pesquisadora pelos telefones (31) 994463570, (27) 998820560, ou pelo endereço eletrônico catarina.dallapicula@uemg.br.

Este termo de consentimento encontra-se salvo em versão digital, sendo que uma cópia será arquivada com a pesquisadora responsável e outra será fornecida a você, participante da pesquisa.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA DOCÊNCIA: moral, hierarquia e poder na universidade pública.

Pesquisador: CATARINA DALLAPICULA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45366821.6.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.709.365

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos contendo as Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1706096.pdf de 05/05/2021).

Esta pesquisa propõe uma investigação sobre a violência sofrida por mulheres (cis, trans, travestis) no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas Brasileiras. Se justifica tanto pela recorrência de relatos aos quais a pesquisadora teve acesso ao longo dos últimos seis anos, quanto pela ausência de literatura específica que trate deste fenômeno social ou suas causas. Para a produção de dados optamos pelo uso da entrevista semi-estruturada inspirada pelo uso da conversa como técnica de pesquisa, buscando suporte na etnometodologia (WATSON; GASTALDO, 2015), na filosofia da diferença (LARROSA, 2003), nas pesquisas com os cotidianos (SERPA, 2018) e na historiografia informada pela psicanálise (CERTEAU, 2011). Ao longo das entrevistas, as falas serão guiadas pela pesquisadora, a partir de perguntas para produção de dados sobre a violência sofrida pelas pesquisadas no exercício da docência em instituições públicas de ensino superior. As mulheres com quem iremos conversar exercem a docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras e têm vivências de violência no exercício da profissão e os convites serão feitos a um grupo de ao menos cinco, por amostra não probabilista intencional (MARCONI; LAKATOS, 2017a). As mulheres que sentirem-se desconfortáveis ao falar

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPPI, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.709.365

sobre as violências vividas e demonstrarem agravamento de sofrimentos emocionais e psíquicos serão desligadas da pesquisa e poderão optar por receber subsídio (fornecido pela pesquisadora) para apoio psicológico profissional. Essa pesquisa não acarreta benefícios diretos à participante e/ou à pesquisadora, mas você receberá uma chave de ativação de um VPN para uso pelo período de um ano e, caso seja necessário por consequência de sua participação na pesquisa, a pesquisadora garantirá suporte psicológico. Os resultados dessa pesquisa poderão proporcionar às participantes o benefício de terem instrumentos de análise da violência sofrida, a percepção de não estarem sozinhas em suas experiências e a percepção de que suas histórias de violência serão registradas (ainda que de forma anônima), como meio de superar os silenciamentos existentes sobre violências sofridas por mulheres (cis, trans e travestis) no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras.

As universidades e a comunidade acadêmica poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa pela identificação de processos institucionais que precisam ser melhorados para garantir um ambiente de trabalho seguro às docentes do ensino superior, no qual não sejam vítimas de violência, especialmente em decorrência de sua produção acadêmica.

A comunidade acadêmica poderá se beneficiar com os resultados da pesquisa via publicização deles, que poderá subsidiar reflexões que melhorem as práticas institucionais para impedir violências contra mulheres no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas, garantindo que possam produzir pesquisas e ações extensionistas nas diversas áreas do conhecimento sem cerceamento ao seu trabalho. Será um ganho para a produção do conhecimento na área a publicização dos dados desta pesquisa visto que até o momento não foram localizadas teses ou dissertações que abordem a violência sofrida por mulheres (cis, trans, travestis) no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas Brasileiras. Esses dados poderão subsidiar a realização de pesquisas e reflexões que ainda são inéditas na produção de conhecimento na área da Educação (na qual se inscreve esta pesquisa doutoral).

As entrevistas serão gravadas e transcritas para análise posterior com base nos filtros propostos.

Hipótese:

As violências impostas hierarquicamente a mulheres no exercício da docência do ensino Superior são processos de correção moral para que se adequem ao que é considerado apropriado à docência do ensino superior, pensada a partir de uma ideia de universidade criada na lógica moderna, eurocêntrica, caucasiana, heterossexual, cis, elitista e masculina.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPPI, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.709.365

Metodologia Proposta:

As colaboradoras serão mulheres que exercem a docência em IES públicas e que de alguma forma tornaram-se referências pela resistência às violências institucionais via publicações de relatos, divulgação acadêmica (em seminários, congressos ou textos), via informes de sindicatos ou indicação de pessoas que saibam de suas histórias. O número previsto de mulheres com as quais iremos conversar é de cinco. A seleção das

mulheres a serem convidadas será por amostra não probabilista intencional (MARCONI; LAKATOS, 2017a) por estarmos interessadas em determinadas pessoas da população por suas histórias e vivências, mas não consideramos nessa seleção sua representatividade (por gênero, etnia/raça, idade, etc.), exceto a identificação com a categoria mulheres (e suas variações). Ao nos aproximarmos dessas mulheres, nos guiaremos pelo método etnográfico por termos como propósito a produção de dados sobre um conjunto de “[...] valores, crenças, práticas sociais e religiosas e comportamento de um grupo social [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2017b, p. 114) que neste caso compõe-se da comunidade acadêmica nas universidades em que atuam. Nos propomos a utilizar a entrevista com inspiração cartográfica como técnica de pesquisa, buscando suporte na etnometodologia (WATSON; GASTALDO, 2015), na filosofia da diferença (LARROSA, 2003), as pesquisas com os cotidianos (SERPA, 2018) na historiografia informada pela psicanálise (CERTEAU, 2011). Cada mulher trará para as conversas e, conseqüentemente, para a pesquisa o que desejar de si e de suas experiências a partir de nossos encontros a partir das seguintes perguntas disparadoras: a) Você poderia descrever violência(s) que sofre ou sofreu no exercício da docência do ensino superior em universidade pública brasileira? b) Quais discursos eram ou são usados para justificar a(s) violência(s) cometida(s) contra você? c) Como integrantes da comunidade acadêmica reagem ou reagem ao ouvir seus relatos? d) Como isso te afeta (ou afetou)? A pesquisadora poderá realizar perguntas subsequentes a cada uma dessas para manter a conversa no tópico desejado para produção dos dados da pesquisa. Considerando que essas mulheres foram e são vítimas de ameaças, telefones grampeados e outros tipos de perseguições, a realização da pesquisa por meios tecnológicos não era nossa primeira escolha. Apesar de elas se encontrarem em diferentes estados do país, pretendíamos viajar para realizar as conversas pessoalmente. Mediante a inviabilidade de prever quando será possível esse tipo de viagem e encontro, decidimos por fornecer a cada uma delas uma Virtual Private Network (VPN) pré-paga pela pesquisadora, utilizando as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, afim de prover assistência imediata, definida como “[...] aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa [...]” (CNS, 2012, n.p.). Uma VPN é um serviço que

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.709.365

cria “[...] um túnel privado pela internet. Ele efetivamente anonimiza sua atividade na Internet e protege sua conexão ao usar Wi-Fi pública, como em cafés ou aeroportos.” (AVAST, 2020, n.p.). Contratamos e testamos o serviço e verificamos que garante a invisibilização da máquina na internet. Dessa forma as conversas poderão acontecer através de videoconferências enquanto estarão sendo criptografadas nos dois sentidos, tanto de nosso computador para o delas, quanto do delas para o nosso. Simultaneamente gravaremos as falas em aparelho analógico (que não tem acesso a internet, wifi ou bluetooth) de forma a garantir o registro para transcrição, mas ao mesmo tempo viabilizar que não haja registro virtual de seus relatos. Assim garantiremos a segurança que consideramos necessária para que sintam-se seguras para que as conversas possam acontecer de forma remota.

Critério de Inclusão:

As colaboradoras serão mulheres que exercem a docência em IES públicas e que de alguma forma tornaram-se referências pela resistência às violências institucionais via publicações de relatos, divulgação acadêmica (em seminários, congressos ou textos), via informes de sindicatos ou indicação de pessoas que saibam de suas histórias.

Critério de Exclusão:

As mulheres que sentirem-se desconfortáveis ao falar sobre as violências vividas e demonstrarem agravamento de sofrimentos emocionais e psíquicos serão desligadas da pesquisa e poderão optar por receber subsídio (fornecido pela pesquisadora) para apoio psicológico profissional.

Desfecho Primário:

A partir da análise das entrevistas semi-estruturadas, esperamos compreender as relações de poder, marcadas por relações de gênero, discursos morais e estruturas hierárquicas, que viabilizam que violências ocorram no âmbito da docência do ensino superior em universidades públicas contra mulheres que realizam essa docência. Esperamos sistematizar os relatos, buscando aproximações e diferenças de forma a tentar compreender se nossa hipótese é verdadeira e se pode ser aplicada ao contexto de diferentes instituições de ensino superior.

Desfecho Secundário:

Os dados produzidos, quer validem ou não a hipótese, poderão servir de suporte para pesquisas futuras, visto ser escassa a bibliografia que aborde o tema desta pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa poderão proporcionar às participantes o benefício de terem

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.709.365

instrumentos de análise da violência sofrida, a percepção de não estarem sozinhas em suas experiências e a percepção de que suas histórias de violência serão registradas (ainda que de forma anônima), como meio de superar os silenciamentos existentes sobre violências sofridas por mulheres (cis, trans e travestis) no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras.

As universidades e a comunidade acadêmica poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa pela identificação de processos institucionais que precisam ser melhorados para garantir um ambiente de trabalho seguro às docentes do ensino superior, no qual não sejam vítimas de violência, especialmente em decorrência de sua produção acadêmica.

A comunidade acadêmica poderá se beneficiar com os resultados da pesquisa via publicização deles, que poderá subsidiar reflexões que melhorem as práticas institucionais para impedir violências contra mulheres no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas, garantindo que possam produzir pesquisas e ações extensionistas nas diversas áreas do conhecimento sem cerceamento ao seu trabalho. Será um ganho para a produção do conhecimento na área a publicização dos dados desta pesquisa visto que até o momento não foram localizadas teses ou dissertações que abordem a violência sofrida por mulheres (cis, trans, travestis) no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas Brasileiras. Esses dados poderão subsidiar a realização de pesquisas e reflexões que ainda são inéditas na produção de conhecimento na área da Educação (na qual se inscreve esta pesquisa doutoral).

Tamanho da Amostra no Brasil: 5

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Compreender como se estabeleceram as relações de poder e resistência que fazem com que mulheres vivenciem cerceamentos e violências no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras

Objetivo Secundário:

- Analisar relações entre moral e hierarquia na produção de cerceamento e violências a mulheres no exercício da docência no ensino superior em universidades públicas brasileiras.
- Verificar se há regularidades discursivas sobre gênero, sexualidades, questões étnico-raciais e de classe entre diferentes docentes ao narrarem processos de violência sofridos no exercício da docência em instituições públicas de ensino superior.
- Identificar relações entre as violências narradas com

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.709.365

códigos morais de gênero, sexualidades e classe em instituições públicas de ensino superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Há o risco do comprometimento emocional e psicológico ao se falar sobre violências vividas.

Benefícios:

As participantes receberão uma chave de acesso para Virtual Private Network (VPN) pré-paga pela pesquisadora, utilizando as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, afim de prover assistência imediata, definida como “[...] aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa [...]” (CNS, 2012, n.p.), o que não se configura como benefício, mas como ressarcimento. Além disso não haverá nenhum benefício direto às participantes, assim como não receberão qualquer tipo de remuneração pela sua participação.

Os resultados dessa pesquisa poderão proporcionar às participantes o benefício de terem instrumentos de análise das violências sofridas, a percepção de não estarem sozinhas em suas experiências e a percepção de que suas histórias de violência serão registradas (ainda que de forma anônima), como meio de superar os silenciamentos existentes sobre violências sofridas por mulheres (cis, trans e travestis) no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas brasileiras.

As universidades e a comunidade acadêmica poderão se beneficiar dos resultados desta pesquisa pela identificação de processos institucionais que precisam ser melhorados para garantir um ambiente de trabalho seguro às docentes do ensino superior, no qual não sejam vítimas de violência, especialmente em decorrência de sua produção acadêmica.

A comunidade acadêmica poderá se beneficiar com os resultados da pesquisa via publicização deles, que poderá subsidiar reflexões que melhorem as práticas institucionais para impedir violências contra mulheres no exercício da docência do ensino superior em universidades públicas, garantindo que possam produzir pesquisas e ações extensionistas nas diversas áreas do conhecimento sem cerceamento ao seu trabalho. Será um ganho para a produção do conhecimento na área a publicização dos dados desta pesquisa visto que até o momento não foram localizadas teses ou dissertações que abordem a violência sofrida por mulheres (cis, trans, travestis) no exercício da docência do Ensino Superior em universidades públicas Brasileiras. Esses dados poderão subsidiar a realização de pesquisas e reflexões que ainda são inéditas na produção de conhecimento na área da Educação (na qual se inscreve esta pesquisa doutoral).

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO**



Continuação do Parecer: 4.709.365

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa do doutorado em Educação, da UFOP, Linha de Pesquisa 2 – Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educacionais Inclusivas (DsPEI)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado No. 4.691.867, de 05/05/2005, foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, semestralmente, do relatório parcial de sua pesquisa e, ao final da pesquisa, do relatório final, encaminhado por meio da Plataforma Brasil. Em qualquer tempo, informar o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1706096.pdf	05/05/2021 14:38:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_revisado.pdf	05/05/2021 14:38:08	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_revisado.pdf	05/05/2021 14:37:52	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Outros	ContratosdeLicencadoUsuarioFinal_Avavst_VPN.pdf	07/04/2021 11:54:44	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_GASTOS_DA_PESQUISA_CEP_assinada.pdf	07/04/2021 11:51:00	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DA_PESQUISADORA_RESPONSAVEL_CEP_assinada.pdf	07/04/2021 11:50:43	CATARINA DALLAPICULA	Aceito

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, PROPP, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 4.709.365

Outros	Roteiro_de_Entrevista.pdf	07/04/2021 11:34:16	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Outros	AvastPremiumSecurity_VPN_Seguranca paraate10dispositivos_valores_em_07de Abrilde2021.pdf	07/04/2021 11:32:34	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Outros	FENAPSI_TABELA_ATUALIZADA_Ago sto_2020_1.pdf	07/04/2021 11:30:09	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	07/04/2021 09:56:19	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_CEP.pdf	06/04/2021 14:35:33	CATARINA DALLAPICULA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Catarina_assinada.pdf	06/04/2021 14:32:52	CATARINA DALLAPICULA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 13 de Maio de 2021

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação / PROPPi, Centro de Convergência, Campus Universitário
Bairro: Morro do Cruzeiro **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **E-mail:** cep.propp@ufop.edu.br

ANEXO B - CARTA ABERTA DA PROFESSORA LARISSA M. BOMBARDI

São Paulo, 03 de Março de 2021

Carta Aberta aos Colegas do DG

Por Larissa Mies Bombardi

Caros Colegas,

Completei 49 anos na última semana, 31 dos quais vividos no Departamento de Geografia. No início como aluna de graduação, depois como pós graduanda e finalmente, após ter tido inúmeras experiências como professora, ingressei como Docente do Departamento em 2007.

Completo neste mês de março de 2021 catorze anos de docência no Departamento.

Tenho pelo Departamento de Geografia, assim como por extensão, pela Faculdade de Filosofia, a nossa “Fefeleche”, e, pela USP, um profundo respeito.

Minha vida se construiu neste Departamento! Minha construção enquanto pessoa, enquanto adulta, enquanto ser humano, enquanto professora, enquanto pesquisadora, enquanto ativista se fez neste Departamento.

Boa parte das pessoas que marcaram minha vida como “modelos” daquilo em que eu gostaria de me tornar foram meus professores. Citarei apenas três, que hoje estão aposentados: Ariovaldo Umbelino de Oliveira (que é meu mestre desde o TGI), Ana Fani Alessandri Carlos e Maria Elena Simielli.

Sempre, desde que me tornei professora aos 19 anos em uma das escolas públicas em Osasco, dando aulas no período noturno para o ensino médio, nutri profundo respeito pelo trabalho que eu realizava, pela escola pública, pelo ensino público, pela relação dialógica professor-aluno, pelo compromisso com a sociedade e, também, pela busca de construção de uma sociedade – no mínimo - mais justa. Alguns dos alunos daquela época tornaram-se meus amigos! Temos pouquíssima diferença de idade. Um deles, aliás, se formou em Geografia em nosso Departamento e fez também mestrado no Programa de Pós Graduação em Geografia Humana.

Assim que ingressei como Professora no Departamento de Geografia – após inúmeras comemorações que faziam jus à felicidade que eu sentia por estar aqui, agora, como professora – me orgulhava de ir embora para casa quase sempre perto da meia noite, após a aula de Trabalho de Campo, disciplina que eu ministrava. Continuei por um bom tempo vibrando comigo mesma de ir embora acompanhada dos alunos ainda animados tão tarde da noite!

Orgulhava-me, e orgulho-me até hoje, de ter ido até o oitavo mês de gravidez de meu primeiro filho - semanalmente - para o Assentamento Milton Santos, em companhia da Profa Sidneide e de nossos alunos para realizar um trabalho de extensão.

Ainda grávida de meu primeiro filho participei ativamente das nossas plenárias e atividades de greve dentro e fora da USP (em 2009). Jamais vou esquecer do dia em que os alunos subiram correndo da reitoria, fugindo das bombas de gás lacrimogênio. Neste dia, em meio às ligações

de familiares preocupados comigo, pois os meios de comunicação já divulgavam o que ocorria na USP, encontrei um dos colegas na rampa que me perguntou: “Vc não está grávida?” Fiz que sim com a cabeça, claro. E ele me deu uma bronca: “Vá para casa!!”

Durante o início de minha licença-maternidade de meu segundo filho, que nasceu em Janeiro de 2012, o Departamento por meio da COC solicitou que eu corrigisse provas de recuperação e fechasse notas (o cronograma estava atrasado por causa da greve) e, eu, o fiz! E, embora eu não tenha compartilhado isso com os colegas e nem tampouco reclamado sobre os meus direitos como mulher e como trabalhadora, assumi a tarefa porque entendia que era uma necessidade do Departamento e que eu deveria atender e corresponder, ainda que meu filho fosse recém-nascido, eu estivesse privada do sono e vivenciando outras questões próprias ao período puerperal.

Ministrei, por todos estes anos, as disciplinas obrigatórias História do Pensamento Geográfico e Teoria e Método em Geografia I sem dividir turmas com outro professor, com exceção do primeiro ano de minha carreira em que dividi com o Prof Élvio. Sempre turmas lotadas no diurno e no noturno! Em muitos destes anos, eu preferi ministrar aulas no Anfiteatro, como muitos colegas também o fazem.

Jamais reclamei ou me furtei a quaisquer destas demandas! Ao contrário, tenho um apreço enorme pelas aulas, pelos alunos e pela relação que construímos. Obviamente, não há aqui qualquer soberba ou pretensão de perfeição. Encaro todo semestre como um “baita” desafio e o frio na barriga é uma constante em todo recomeço. Contudo, honestamente, antes de me tornar mãe, eu conseguia realizar as tarefas com uma organização, disciplina e prontidão bastante difíceis de alcançar neste momento. Eu invejo o tempo que eu tinha antes.

Nas duas oportunidades em que me ausentei do Departamento para Pós Doutorado o fiz de forma em que minha saída correspondesse à metade do ano (segundo semestre), com retorno no final do primeiro semestre do ano seguinte, mas, de maneira que, anualmente, minha carga horária estivesse completa!

Quando voltei da Escócia, em 2017, após o pós doutorado, para ser precisa em 8 de maio, em tempo de acompanhar meu pai que faleceu no dia 30 de maio, deixei de ministrar disciplina na Pós Graduação. Portanto nestes 14 anos de USP, fiquei, realmente, por dois anos sem ministrar disciplinas na Pós.

Entretanto, mesmo tendo saído em dois momentos diferentes para Pós Doc, jamais deixei de “carregar o piano”, como gostamos de dizer. Sempre cumpri a minha carga horária na Graduação.

Além disso, em que pese o fato de eu não ter ministrado disciplina na Pós Graduação, nos dois anos que corresponderam ao Pós Doc na Escócia, três semanas após o falecimento do meu pai eu já estava em trabalho de campo por vários dias com pesquisadores da Escócia que vieram à São Paulo. Eu os acompanhei em assentamentos de reforma agrária, em uma das usinas de açúcar da região de Araraquara, além de ter participado com eles de reuniões com lideranças e sindicalistas. Neste trabalho de campo foi a primeira vez que apresentei para assentados e outros camponeses os resultados de minha pesquisa de Pós Doutorado, com o conjunto de mapas recém finalizados. Uma emoção indescritível!!

Em 2018, ano seguinte ao meu regresso, recebi Kendra Briken, da Universidade de Strathclyde, como professora visitante, que ofereceu palestras e workshop, permanecendo conosco por um

mês. Ela também teve participação na banca de meu aluno de doutorado, além de ter se reunido com os colegas do PPGH.

Em 2019, também recebi o Professor Brian Garvey, que supervisionou meu pós doutorado na Escócia, para palestras e entrevistas.

Este foi o ano, também, em que realizei o lançamento do Atlas “Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia” na Europa, em sua versão em inglês, graças ao financiamento para sua tradução realizado pelo PPGH.

O lançamento foi feito na Escócia e na Alemanha. Na Escócia ele foi lançado na Universidade de Strathclyde em Glasgow, e, na Alemanha ele foi sediado pelo grupo ENSSER – “The European Network of Scientists for Social and Environmental Responsibility” em Berlim.

Desta forma, entendo que houve um equilíbrio nas diversas atividades por mim realizadas no âmbito da Pós Graduação e, também, da graduação.

Voltando à questão da carga horária: pela primeira vez, em 2020, ministrei uma carga-horária baixíssima. Acho que não é demais lembrar aos colegas o contexto em que isto se deu.

Como é de conhecimento de alguns, talvez até seja de todos, após o lançamento do Atlas “Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia” na Europa, em abril e maio de 2019, passei a ser “intimidada” pela pesquisa que realizava. Em junho de 2019 recebi indicação de lideranças de movimentos sociais para que eu evitasse os mesmos caminhos, para que eu alterasse os meus horários, para que alterasse a minha rotina, de forma a me proteger de possíveis ataques dos setores econômicos envolvidos com a temática sobre a qual eu me debruço.

Eu me perguntava: como uma mulher, mãe de dois filhos, única responsável pelas crianças e pela rotina das crianças poderia mudar algo na rotina? Os colegas mais próximos e os funcionários do DG sabem muito bem que até o período que antecedeu a pandemia, eu sempre chegava no Departamento – todos os dias – às 7h30 da manhã, após ter deixado as crianças na escola. Eu costumava “inaugurar” o estacionamento dos professores todas as manhãs.

Estas indicações para que eu evitasse os mesmos caminhos e rotina que aconteceram em junho de 2019, ocorreram em trabalho de campo realizado com os alunos (não é demais lembrar, que como tantas mães do Departamento, deixei meus filhos por dias para realizar este e outros trabalhos de campo). Neste mesmo mês uma série de outras intimidações ao meu trabalho passaram a acontecer, especialmente após a maior rede de supermercados orgânicos da Escandinávia ter boicotado os produtos brasileiros, a partir do conhecimento do conteúdo do Atlas, lançado no mês anterior em Berlim.

Dentre outros ataques ao meu trabalho, destaco um artigo publicado por Xico Graziano no portal 365.

Neste mesmo mês, eu tinha uma palestra a ser realizada em Chapecó, a convite do Ministério Público de Santa Catarina, que se comprometeu a fazer todo o meu traslado (hotel-aeroporto-local da palestra) escoltada por seguranças.

Eu já estava bastante assustada e, em um final de manhã, coincidentemente, estávamos indo almoçar, eu e a Profa Ligia e encontramos a Profa Cleide. Na sequência encontramos, também, o Prof Wagner. Almoçamos todos juntos e eu contei-lhes o que estava havendo.

O Professor Wagner me disse: “*you não pode lidar com isto sozinho, você está em uma instituição! Vamos conversar com a Profa Maria Arminda.*” Ele então me pediu que eu reunisse e organizasse todas as informações em uma espécie de dossiê. A Profa Maria Arminda nos recebeu na mesma tarde. Eu disse a ela tudo o que estava ocorrendo e que estava considerando a possibilidade de ficar um tempo fora do país realizando um Pós Doutorado, ou em qualquer outra modalidade de inserção acadêmica. Ela me disse que achava que eu realmente deveria fazer isto, aconselhou-me a não viajar para Chapecó e se comprometeu a ligar para o reitor. No dia seguinte, após ter telefonado para o reitor, a Profa Maria Arminda telefonou para o Prof Wagner, dizendo que o reitor também achava importante que eu ficasse um tempo fora do país, também recomendava que eu não fosse para Chapecó e, finalmente, que o reitor ofereceu a guarda do campus para me acompanhar em todo o período que eu estivesse na USP.

Eu, entretanto, não quis aceitar a escolta da Guarda Universitária. Considerei que seria melhor eu me preservar psicologicamente e não deixar que isso tomasse um vulto muito grande em mim mesma. Eu precisava – e preciso – estar bastante íntegra para conduzir a criação de meus filhos em um ambiente saudável (física e psicologicamente falando).

De toda forma, foi um bálsamo ter recebido o apoio de muitos colegas do Departamento, da Diretora da FFLCH e do Reitor da USP.

Recebi também, algumas moções de apoio, dentre as quais eu destaco a do Fórum Nacional de Combate aos Impactos dos Agrotóxicos que tornou público o apoio a mim e à minha pesquisa.

Em agosto daquele ano, 2019, recebi um convite para ir à Bruxelas em dezembro para apresentar no Parlamento Europeu na “Conferência Aberta Sobre o Acordo Mercosul-União Europeia” os resultados de minha pesquisa.

Obviamente fiquei bastante honrada com o convite. E, obviamente, também fiquei temerosa. Todos nós sabemos como tem se constituído este momento político do país.

Em Bruxelas, em dezembro de 2019, ao ser recebida por alguns parlamentares e, especialmente, por um dos membros do Parlamento, eles mostraram-se extremamente preocupados com a minha situação. Eu disse especialmente a um deles, Paul-Emile Dupret, que me recebeu com sua família em sua casa: “veja, eu não fui efetivamente ameaçada”. E, ele me respondeu: “não precisa”. Insistiu para que eu não voltasse ao Brasil, colocou-me em contato com a Anistia Internacional, Revibra e outras redes de solidariedade e Direitos Humanos. Além, de, naquele momento, ter criado para mim uma conta alternativa de e-mail e outras indicações de comunicação alternativas.

Enfim, desde então eu tenho tentado me estruturar para me proteger e aos meus filhos.

É de conhecimento de todos que eu me programei para viajar em março de 2020 e, por isso, no primeiro semestre de 2020, não me foram atribuídas disciplinas. Isto foi conversado com a COC (da qual eu também faço parte).

Não viajei em março do ano passado, como todos sabem, por causa da pandemia.

Me estruturei, então, para viajar em setembro.

Em agosto de 2020, na véspera do Dia dos Pais, fomos assaltados em casa. Foi bastante difícil!! Deixamos a casa no dia seguinte! Ficamos hospedados temporariamente em casa de parentes e foi nesta condição que eu “preparei” meu pedido de afastamento apresentado, obviamente, em cima da hora no Conselho de setembro.

Levaram meu computador. Era um laptop antigo de baixíssimo valor, mas que tinha todo o meu banco de dados. Felizmente eu tinha um “backup” em outro local, em um HD externo escondido, que não foi encontrado.

No dia seguinte ao assalto, após ter passado uma parte da noite presa no banheiro e, posteriormente, na delegacia, um parente me perguntou se o assalto poderia ter a ver com meu trabalho. Nunca foi novidade que não tenho o hábito de deixar os meus arquivos nas nuvens. Honestamente essa hipótese nem passou pela minha cabeça no dia do assalto. E, realmente não sei se tem relação com o meu trabalho. Talvez não tenha. Mas, jamais saberei.

Desde então estou morando com meus dois filhos em um local emprestado e improvisado na expectativa de poder ficar um tempo fora do Brasil o quanto antes.

Em 2020 publiquei, em parceria com Immo Fiebrig e Pablo Nepomuceno, dois artigos no *Research Gate* sobre a correspondência espacial entre suinocultura e Covid-19. Os artigos tratam da hipótese, ainda não comprovada, mas já discutida por outros pesquisadores, de que a criação intensiva de animais possa ser um dos veículos de propagação da doença. Um destes artigos foi posteriormente publicado no “Le Monde Diplomatique Brasil” o outro está submetido à revista *Confins*. Publicamos um terceiro artigo, em janeiro de 2021, na edição especial do *Le Monde Diplomatique Brasil* intitulada “Pandemia e Agronegócio”. Em função destes artigos a Associação Brasileira dos Produtores de Proteína Animal enviou um e-mail para mim, com cópia para a Coordenação do PPGH e para o Reitor da USP afirmando que eu não poderia tecer tais hipóteses, num absoluto tom de intimidação. A Embrapa também emitiu uma nota “técnica” sobre este artigo.

Há cerca de três semanas, após ter dado uma entrevista ao *Jornal Nacional*, Xico Graziano novamente voltou a fazer ataques diretos ao meu trabalho, tentando desqualificá-lo.

Este tem sido o cotidiano de meu trabalho e de outros tantos colegas envolvidos com este tipo de temática.

A Agência Pública está fazendo uma série de reportagens, podcasts, sobre pesquisadores que estão sendo perseguidos e, ao dar-lhes uma entrevista na semana passada, me dei conta do peso que tem sido lidar com todas estas esferas ao mesmo tempo.

Bem, estes são os motivos pessoais que me movem!

Acho que os motivos profissionais já são mais do que conhecidos pelos colegas do Departamento e estão suficientemente descritos e documentados no Pedido de Afastamento que apresentei ao Conselho no último dia 10 de fevereiro.

Mas, para aqueles que não sabem, concorri a uma bolsa na Universidade Livre Bruxelas em novembro de 2020 e a conquistei! O início está previsto para 01 de Abril de 2021. Penso que ela será um passo importante para minha pesquisa, mas que também terá importância para o Departamento.

A resposta positiva para este posto chegou no dia seguinte ao Conselho de dezembro. Perguntei, à Secretaria do DG se eu poderia apresentar o pedido no Conselho Extraordinário de Janeiro, mas o pedido não pôde ser apresentado em função do teor daquele Conselho. Então, esperei que novos documentos viessem e os apresentei juntamente com o pedido no dia que antecedeu o Conselho de fevereiro.

Me comprometi junto à COC, em uma conversa com o Prof Eduardo Giroto, a ministrar aulas no 1ª Semestre de 2021. E me comprometi, após ter conversado com o funcionário Frederico, do RH da FFLCH e ter sido informada de que não havia incompatibilidade administrativa em me afastar e ministrar disciplinas neste primeiro semestre, uma vez que as disciplinas serão ministradas remotamente em função da pandemia. Nesta oportunidade, início de dezembro de 2020, o funcionário me informou que vários professores da FFLCH se afastaram no segundo semestre de 2020 nesta mesma condição que eu havia solicitado.

Eu sei da sobrecarga a que todos estamos expostos!! Jamais quis sobrecarregar qualquer colega!!

Infelizmente a universidade tem se tornado um ambiente duro, competitivo e machista.

Dei minhas aulas “online” no segundo semestre de 2020 às 21h20 com meu filho mais velho do meu lado! Foi muito duro! Dei as aulas todas síncronas!! Com exceção de duas em que convidei as profas Glória e Rita para ministrarem palestras. Nas demais aulas, eu vestia o meu pijama com as crianças e as colocava na cama! Após eles adormecerem, eu me vestia novamente para dar minha aula. O meu filho mais velho, entretanto, muitas vezes não dormia. Meus alunos são prova de que ele ficava até a aula acabar ao meu lado.

Durante todo o ano passado dividi meus dois equipamentos: celular e computador entre meus dois filhos, para que pudessem assistir suas aulas on-line. Fui também professora deles! Toda a alfabetização do meu caçula ficou sob minha responsabilidade. Não consegui, obviamente, como ainda não estou conseguindo, atender às reuniões da CCP e do Conselho (eu era membro até dezembro de 2020).

Está sendo muito duro, sobretudo para as mulheres, lidar com a agora “tripla ou quádrupla” jornada de trabalho.

Sinceramente, espero que o rolo compressor neoliberal que tenta desmontar esta Universidade não nos faça ficar uns contra os outros. Penso que nós, mais do que ninguém, sabemos que é o que normalmente acontece quando os trabalhadores são colocados em seu limite.

Esta carta, mais do que qualquer outra intenção, tem o objetivo de poder expor os meus motivos e buscar solidariedade dos colegas com relação ao meu pedido de afastamento.

Sempre penso que tem fases da vida em que nos doamos mais ao trabalho e outras fases em que podemos doar menos.

Já que não temos mais os nossos cafés e nem a nossa “rampa” e, como também, não fui ouvida pelo Conselho em fevereiro, achei que uma carta aberta seria a melhor forma de expor aquilo que eu penso e aquilo que me move.

Tenho prova de todas as informações que menciono nesta carta. Desde o Boletim de Ocorrência até as cartas e artigos intimidatórios.

Meu currículo lattes está atualizado e qualquer colega pode consultar as minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Posso garantir que foram inúmeras, e que talvez tenham tomado de mim mais do que eu pudesse dar.

Peço desculpas pelo tamanho da carta. É uma carta-desabafo de um momento em que não podemos nos encontrar.

Com profundo carinho e gratidão pelo Departamento de Geografia da USP que foi e é, sem dúvida, uma grande estrutura de minha formação como pessoa, despeço-me dos colegas e coloco-me à disposição para conversar e prestar quaisquer esclarecimentos.

Larissa Mies Bombardi.

ANEXO C - CARTA DA PROFESSORA JUSSARA C. COSTA

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA UEPB: É Preciso tocar o dedo na ferida !

Esse texto foi tecido em solidariedade à professora Raquel Melo, do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da UEPB, pelas razões que constam no documento que segue em anexo e, sobretudo, por tomar sua iniciativa como inspiração para tornar visível os mecanismos de segregação e violência institucional associados às dinâmicas de gênero, raça, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba.

As argumentações tecidas baseiam-se na firme convicção de que as questões que apresentamos são fundamentais para se conferir à universidade a condição de definir os termos da própria crise e, a partir disso, de definir o que faz uma universidade; de que se faz necessário investir na construção de um projeto de Reforma **Universitária** que realinhe a instituição com os anseios sociais dos grupos para os quais deve se colocar a serviço, a começar pela sua comunidade interna.

Querida colega, professora Raquel Melo,

Seu manifesto inspirou, engatilhou e disparou essa escrita. O formato de epistola é uma opção política ou poética (a política da experiência), um convite esperançoso para que, em breve possamos nos entregar a uma prosa que nos possibilite construir alternativas para enfrentar tantas situações parecidas que compartilhamos.

Permita-me ainda abrir nosso diálogo para outros colegas que vivem situações semelhantes àquelas que enfrentamos e por, essa razão, aviso de antemão que não serei breve, por entender que o momento deseja uma conversa mais comprida, por duas razões. Em primeiro lugar porque não é de hoje que dinâmicas de gênero, na sua maioria associadas a dinâmicas de raça, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença, tecem mecanismos de segregação, produzem e perpetram violências no âmbito da universidade. Tal realidade mobilizou a existência de campanhas e ações voltadas à promoção da equidade de gênero nas ciências implementadas pelos Ministérios da Educação/MEC e da Ciência e Tecnologia/MCT, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres/SPM no âmbito da administração pública nacional¹. Também são conhecidos os esforços mobilizados pelo feminismo organizado para atuar nos mecanismos de lobby e controle social da esfera pública para combater a segregação de gênero no acesso a universidade, como aquelas desenvolvidas, por exemplo, pelo Fundo Elas². No âmbito da crítica feminista autoras como Evelyn Fox Keller (1991), Donna Haraway (1995) e Cecília Sardenberg (2007) tem denotado em seus trabalhos como as relações sociais da ciência e tecnologia atuam na tessitura dos quadros e cenários em que se encontram inscritos os corpos marcados pela diferença de gênero, sexo e raça.

¹ Os programas e ações podem ser conhecidos em <http://www.spm.gov.br/assuntos/educacao-cultura-e-ciencia/programas-acoas>

² <http://www.fundosocialelas.org/>

Em segundo lugar, entendo ser tarefa das mais urgentes recuperar as conexões entre as experiências que compartilhamos compartilhadas e a (produção da) crise que ameaça a própria sobrevivência da universidade como ente público.

Invoco para nossa prosa o diálogo com os professores Boaventura de Sousa Santos & Naomar de Almeida Filho (2008) e Ramòn Grosfoguel (2012) cujo investimento intelectual tornou-se fundamental para situarmos estrategicamente a universidade no conjunto das transformações políticas e econômicas em curso. Ambos são enfáticos na exortação para a necessidade de realizarmos o investimento urgente numa proposta de Reforma Universitária se quisermos “salvá-la” do inimigo que ronda sua/nossa existência. Chamando a atenção para que percebamos a realidade que enfrentamos como parte do crescente processo de mercantilização da educação sistematizado, articulado e negociado pelo Banco Mundial, observam um movimento duplo de pressão exercido sobre a universidade pública:

Por um lado, a pressão hiper-privatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo co-produtoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável. Por outro lado, uma pressão hiper-publicista social difusa que estilhaça o espaço público restrito da universidade em nome de um espaço público muito mais amplo atravessado por confrontos muito mais heterogêneos e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes. Esta contraposição entre uma pressão hiper-privatista e uma pressão hiper-publicista não só tem vindo a desestabilizar a institucionalidade da universidade, como tem criado uma fractura profunda na identidade social e cultural desta, uma fractura traduzida em desorientação, sobretudo, numa certa paralisia disfarçada por uma atitude defensiva, resistente à mudança em nome da autonomia universitária e da liberdade académica. (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 44)

Os investimentos realizados pelo filósofo francês Michel Foucault (2008, 2008b)³ acerca do modelo neoliberal norte-americano formulado pela Escola de Chicago durante a década de 1970 nos ajudam a entender como a educação e a universidade são posicionadas nos rearranjos econômicos postos em curso. Como observa, desenvolvido em confronto as políticas *keyneisanas* que sustentaram o *New Deal*, aos pactos sociais herdados da guerra e ao crescimento da administração federal por meio de programas sociais, tal modelo constituiu-se como arte de governar assentada na razão de Estado, tomando por base a economia de mercado para explicar relações e ou fenômenos sociais não considerados, a princípio, genuinamente econômicos.

No diálogo com Foucault, o professor Sylvio Gadelha (2009, 2012), descreve-o como modelo normativo que institui processos de subjetivação que visam difundir a cultura empresarial transformando as pessoas em indivíduos empreendedores por meio dum adensado investimento no delineamento de técnicas que permitem estender o controle para o comportamento dos indivíduos, suas relações sociais e redes de sociabilidade: “alem de funcionar como princípio de inteligibilidade, generaliza-se como substância ontológica do ser social, um *ethos*. A economia passa a ter como objeto o comportamento humano, aquilo que o mobiliza e o anima” (GADELHA, 2009, p. 174).

Silvana Tótora (2011) observa ser nesse contexto que se dá o investimento na noção de capital humano, através da qual o privilégio à análise de custos econômicos e produção de renda invade todas as demais esferas, sociais e políticas. “Nela o/a trabalhador/a é recolocado para o sistema

³ Refiro-me aos cursos Segurança, Território e População e O Nascimento da Biopolítica, proferidos no Collège de France entre 1977 e 1979.

como problema relacionado ao crescimento” (p. 89). Resulta daí a preocupação em formar e melhorar o capital através de investimentos na educação escolar, na saúde, na mobilização dos afetos e em todos os tipos de relação estabelecidas; em desenvolver técnicas de inovação para descobrir e implementar novas formas de produtividade.

O sociólogo argentino Oswaldo López-Ruiz (2007) mostra como essa noção de indivíduo envolve, de maneira paradigmática, a retórica do “sucesso” e “prosperidade” associados a executivos das transnacionais, *coaches* e *headhunters* e na literatura *pop management*, além de uma vasta literatura de auto ajuda posta à disposição.

A educação se converte, assim, no bem mais valioso, o que no Brasil se torna fato a partir da década de 1990, como ocorrera com a saúde, nas décadas de 1970 e 1980. Desde 2005 a OECD vem adensando a vinculação de indicadores de desenvolvimento aos indicadores de acesso ao conhecimento, em especial os de ciência e tecnologia. Nesse contexto se processam as características requeridas à educação empresarial conformando um modelo que atinge a universidade. É em referencia a esse contexto, observa Gadelha (2009), que deve ser entendida a pressão pela redução do número de filho/as em decorrência dos altos custos para torná-lo/as competitivo/as no mercado de trabalho. Também em referencia a ele deve ser entendido o adensamento da captura das instituições por retóricas fundamentalistas, especialmente aquelas que cumprem uma função “educacional”, concomitante à retração do investimento estatal na proteção da esfera social e às cruzadas para o retorno das mulheres à esfera da reprodução social, como tem sido enfaticamente apontado pela crítica feminista.

As interpelações são acolhidas e enfatizadas na proposta de Reforma Universitária apresentada por Sousa Santos e Almeida Filho (2008) e nas reflexões do sociólogo Ramòn Grosfoguel (2012). Ambos são contundentes ao apontar o modelo de produção do conhecimento adotado pelas universidades como responsável pela universalização de uma concepção eurocêntrica que promoveu a depreciação do pensamento produzido a partir de epistemologias existentes nos países e regiões apropriadas pela colonialidade ocidental.

Grosfoguel (2012) observa que “uma das hierarquias mais invisibilizadas é a hierarquia epistêmica global, da qual os conhecimentos produzidos no ‘ocidente’ são considerados superiores e os conhecimentos produzidos no mundo caracterizado como ‘não ocidental’ são considerados inferiores, destacando a atuação comprometida (e comprometedora) do modelo adotado pelas universidades na reprodução de tais hierarquias. Para ele,

Essa hierarquia epistêmica global se reproduz pelo mundo por meio da globalização da Universidade ocidentalizada, por meio do cânon de pensamento hegemônico (cânon de homens “ocidentais”, nunca homens “não ocidentais” e nunca mulheres “ocidentais” e “não ocidentais”) e das divisões disciplinares da Universidade ocidentalizada (...) Sem a globalização de Universidade ocidentalizada, seria muito difícil para o sistema-mundo reproduzir suas múltiplas hierarquias de dominação e exploração global. Neste sentido, a descolonização do conhecimento e da Universidade constituem pontos estratégicos fundamentais na luta pela descolonização radical do mundo (GROSFOGUEL, 2012, p. 339)

Assim como Sousa Santos e Almeida Filho (2008), Grosfoguel também aponta o franco reconhecimento de nossa trajetória de cumplicidade com a dominação colonial como ponto de partida para superar a grande crise de legitimidade social que corrói a institucionalidade universitária e ameaça sua sobrevivência como ente público. A ausência desse exercício denota seu compromisso com a reprodução dos processos simultâneos e articulados de “humanização”,

“racialização” e “sexualização” que informam o conjunto de violências incrustadas no nosso tecido social e nos impede de reivindicarmos legitimidade e reconhecimento social.

As recomendações são especialmente importantes para países e realidades nos quais estudantes e grupos sociais marcados pela “raça” ou “gênero” que tardiamente entram na universidade e, quando o conseguem, confrontam-se com a diminuição, ridicularização dos conhecimentos próprios de suas culturas e tradições ou por sua condição sexual e/ou de gênero. A maioria dos discursos sobre acessibilidade não contemplam essas questões, como observa o próprio Sousa Santos (2008)

Na maioria dos países os factores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, sexo ou etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio. Em vez de democratização, houve massificação e depois, já no período da alegada pós massificação, uma forte segmentação do ensino superior com práticas de autêntico dumping social de diplomas e diplomados, sem que nenhuma medida anti-dumping eficazes tenham sido tomadas (SOUSA SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 61)

No que concerne aos aspectos de gênero e sexualidade, as observações são especialmente aplicáveis. A análise desenvolvida pela professora pesquisadora Gilda Olinto (2008), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) aponta como as práticas universitárias são estruturadas seguindo rígidos critérios de segregação entre homens e mulheres.

Tomando de um ponto de vista genérico a relação entre homens e mulheres, a autora mostra com precisão como a consolidação da carreira feminina se dá tardiamente em relação à masculina. Enredadas nas dinâmicas da divisão sexual do trabalho, as mulheres alcançam maior vigor profissional justamente quando os homens alcançam a estabilidade. Demonstra ainda as disparidades de gênero nos indicadores referentes a publicações, mas também as diferenças de caráter entre essas quando analisadas com o recorte de gênero. Como observa, “os homens tendem a publicar mais rapidamente com trabalhos mais curtos” (OLINTO, 2011, p.71), indicando que as exigências para se atestar a “aptidão” feminina nesse campo tendem a ser mais adensadas, ressaltando que as disparidades aumentam à medida que se avança nos postos acadêmicos, estando presentes no processo de acesso a bolsas de estudo, na ocupação de cargos de chefia ou liderança, nos ganhos salariais e, sobretudo, na distribuição desproporcional de tarefas ligadas a ensino e orientação. Olinto (idem) também aponta a feminização de algumas profissões e carreiras como traço marcante do acesso das mulheres brasileiras à universidade e a presença de tais mecanismos nas políticas de ampliação do acesso do ensino universitário recentemente adotadas no país.

Os dados apresentados pela autora nos impelem a sacar as lupas para olhar, amiúde e com acuidade, de que são tecidos tais obstáculos, só assim podemos pensar assertivamente num caminho que possibilite fazer o retorno corrigindo tais distorções. Nós, mulheres da academia, da ciência e da tecnologia não aceitamos menos que isso! É preciso ir mais fundo e tocar o dedo na ferida e reconhecer que além das práticas de assédio moral informadas por conteúdos misóginos há também a prática do assédio sexual escancarada, que atinge mulheres docentes, discentes e membros do corpo técnico das universidades em todos os níveis e áreas de atuação.

Uma rápida busca em qualquer ferramenta de pesquisa na internet nos coloca de imediato com um universo de denúncias que se avoluma a cada dia. Em abril de 2017 a Associação Americana de Antropologia Física se reuniu para definir mecanismos de boicote acadêmico como a interrupção de colaboração, financiamento e reconhecimento de validação de artigos e trabalhos produzidos em tais circunstâncias. A iniciativa foi tomada mediante uma série de denúncias de situações em

que as relações entre orientadores e aluno/as, líderes de laboratórios e subordinado/as produziu relações de vulnerabilidade e assédio. Casos como o afastamento de Brian Richmond do cargo de curador da seção de Origens Humanas no Museu Americano de Historia Natural em Nova Iorque, após varias denúncias de assedio mobilizaram a iniciativa, se espriam por outras instituições. Em setembro do mesmo ano a American Geophysical Union, sediada em Washington, atualizou seu código de ética e incluiu o assedio sexual na definição de má conduta científica.

Os eventos mostram como o debate sobre assedio sexual ganha espaço universo acadêmico. Lamentavelmente sabemos o quanto tais violências são incrustadas no nosso adoecido ethos universitário. Especialmente nós, que nos aventuramos a problematizar, a partir das nossas localizações, como o gênero, sexualidade interagem com a raça na construção do que chamamos de “realidade” o sabemos! Não é de hoje que convivemos com o tratamento “jocosos” dedicado a nossos temas e a nós, que ousamos pesquisá-los. Sabemos do tipo de ilação maldosa e covarde sussurrada pelos corredores e salas acerca de nossas condutas, inclusive sexuais, como forma de diminuir o que estudamos e o que fazemos na universidade. Na ausência de políticas institucionais que coibam tais mecanismos, somos nós (que estudamos ou “atuamos” nessas questões) que escutamos os reclames de nossas alunas e até colegas e muitas vezes carregamos suas dores para o nosso fim de semana.

Tenho certeza que cada aluna ou professora da UEPB que ler esse texto lembrará, imediatamente, pelo menos de um caso com essa natureza ocorrido no âmbito da instituição. Seu caso, querida Raquel, não pode ser tomado isolado do contexto.

A experiência de organizar a 3ª edição do Seminário Internacional Desfazendo Gênero possibilitou uma ampla dimensão do problema na instituição. Fizemos algo que nos consumiu 2 anos de entrega num árduo processo de preparação. Nesse período investimos numa intensa mobilização que incluiu a negociação dos sentidos e a construção da proposta do evento com vários grupos, aqueles que estão dentro e, infelizmente, ainda fora da universidade, mas são afetados pelo que acontece aqui dentro, a maioria nossos interlocutores nas ações de pesquisa e extensão.

Em 2016 fizemos um amplo processo de formação, com 5 módulos e uma carga horária de 120 horas que incluiu minicursos, mesas temáticas, rodas de conversa, palestras, oficinas e apresentações culturais. Nesse ínterim convivemos com dificuldades que iam desde o desaparecimento dos nossos cartazes e materiais informativos dos murais e até para encontrar espaço onde realizar as atividades. Mal terminou o Seminário e os murais pintados pelos artistas durante as atividades foi completamente apagado sem uma palavra dita sobre o assunto. O gesto é revelador do quanto a instituição realmente dá conta de absorver as interpelações aportadas pelo evento.

Creio que o fato insistir em realizado todas as atividades previstas e, sobretudo, que a estratégia metodológica adota de exercer a disputa das “mentalidades” surtiu efeito. Muita gente que se opunha frontalmente às nossas ações se tornou parceira. Mas é preciso enfatizar que tais mudanças não advêm, ainda, de investimentos políticos na transformação da cultura ainda perpetrada na instituição, mas, apenas do nosso esforço e compromisso.

Não há mudanças quando a conquista da aprovação da resolução do uso do nome social rende comentários depreciativos do mais baixo nível ao vice-reitor da instituição por sua defesa da resolução que versa sobre o uso do nome social e, por meio dela, do acesso a universidade, ou à minha pessoa como organizadora do 3º Desfazendo, por nossa “condição” sexual. Já acumulamos experiência bastante para sabermos que conquistas legais nem sempre se efetivam em direitos. Por isso, também, é preciso ir mais adiante caso contrario, como tantas conquistas

legalmente consagradas, essa também permanecerá letra morta. Como vimos, o ritual de passagem de conquista para direito efetivo só ocorrerá se houver estreita observância aos elementos destacados pelos autores e autoras que chamamos pra conversa. Tanto, o seu caso, professora Raquel, como os meus e de muitas colegas, que sentir-se-ão contempladas com essa carta, demonstram como nós ainda nos encontramos sem espaço na universidade.

Ausência de espaço é uma experiência literal nas nossas trajetórias. Desde que retornei do doutorado em 2014 e dei início à organização do nosso grupo de estudos, tenho usado um cômodo de minha residência para isso. Na reta final da preparação do 3º Desfazendo nos foi disponibilizada uma sala para abrigar o material e as atividades. A distribuição de salas para grupos de pesquisa na UEPB é um problema velho conhecido. Não somente porque faltam espaços, mas também porque não há uma política que defina como podem ou devem ser ocupados, tampouco quanto as instâncias em que isso se decide.

Mal terminamos o evento recebi um memorando do professor responsável pela sala solicitando a imediata retirada do material. Não preciso fazer um esforço muito grande para imaginar o que seja a demanda de trabalho de um pós-evento com a envergadura do 3º desfazendo. Nosso material ocupa ¼ de uma sala de 54m².

Mediante a solicitação, comuniquei ao portador do documento que não tinha como atender ao pleito do professor naquele momento, pois aguardava uma definição da universidade acerca de onde poderia guardar não só o material do evento, mas também uma série de equipamentos para estruturação do grupo, conseguidos com apoios de editais. Para nossa desagradável surpresa quando retornamos (eu e mais dois alunos) à sala para apanhar o material necessário à finalização da prestação de contas com a CAPES, percebemos que a fechadura da sala havia sido substituída. Isso mesmo, substituída (e sei que não sou a única professora da instituição que trabalha com os mesmos temas que eu a passar por essa desagradável experiência). Acompanhada dos dois alunos procurei à direção do CCSA para notificar o ocorrido e até agora nenhuma palavra foi dita sobre o assunto, continuamos sem poder acessar o espaço.

Ainda se encontra no almoxarifado do nosso setor de patrimônio o material conseguido através do Edital Proext 02/2013 pelo qual desenvolvemos, desde 2014, o Programa de Extensão Universitária “Tod@s Junt@s Somos Fortes: somando saberes e esforços pelo enfrentamento ao racismo, violência contra a mulher e LGBTTIs no compartimento da Borborema-PB” que comporta um conjunto articulado de ações de investigação e intervenção, através das quais vem problematizando como, na interação com outros marcadores sociais da diferença, marcadores de raça, gênero e sexualidade atuam na produção de dinâmicas sociais no compartimento da Borborema, Paraíba.

Nesse período, acumulamos a produção de 12 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 05 de pós-graduação; 6 pesquisas no âmbito do PIBIC/UEPB, a aprovação de 5 projetos de pós-graduação em nível de mestrado e 2 projetos de pós-graduação em nível de doutorado (aprovados inclusive com classificações em 1º lugar, uma na UFCG e outra na UFBA); aproximadamente 25 artigos apresentados em eventos e periódicos acadêmicos nacionais e internacionais. Destaca-se, além disso, a realização do 3º Seminário Internacional Desfazendo Gênero como desdobramento das ações do Programa. O delineamento das ações e o vulto que alcançaram só foram possíveis graças a estratégia prevista, exatamente pela maneira como articula pesquisa, extensão, ensino e produção acadêmica.

A iniciativa foi inspirada nas sugestões delineadas por Sousa Santos e Almeida Filho (2008). Por concebê-las como canal por excelência para a universidade expressar sua contraposição ao

capitalismo global e retomar sua participação ativa na construção da coesão social, na proposta de Reforma Universitária que apresentam há a recomendação expressa de que seja conferida centralidade à extensão e pesquisa-ação, com implicações no currículo e nas carreiras docentes. Pela pesquisa-ação se daria a definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo os grupos com quem mantemos interlocução⁴.

Por essa razão, pela maneira como compreendemos a importância desta dimensão nas nossas práticas universitárias, a proposta aprovada via edital foi submetida, em 2014, à análise da então coordenadora do PIBIC para nos acercarmos da possibilidade de vincular nossa proposta de pesquisa ao Programa financiado pelo MEC. Com o aval obtido executamos 6 pesquisas durante o período de 2014-2017, o que só foi possível porque o/as estudantes de graduação que desenvolveram as atividades de pesquisa sem bolsa do PIBIC contavam com o suporte do programa de extensão.

Causou enorme estranhamento, portanto, a desclassificação da nossa proposta de pesquisa apresentada ao PIBIC/UEPB para o biênio 2017-2018 sob o título **“Memória e resistência na Arte de se Fazer Mestra na tradição da Jurema Sagrada”**. Estranhamento maior ainda foi tomarmos conhecimento das razões do fato somente quando procuramos a atual coordenação e fomos informadas que a proposta foi simplesmente retirada do processo de seleção por ser vinculada a uma ação de extensão. Não houve uma linha de parecer sobre o motivo da desclassificação nem qualquer comunicação acerca da desclassificação, mesmo estando “em dia” com todas as “obrigações” para com o PIBIC/UEPB e integrando o comitê interno de avaliação. Também não recebemos nenhuma informação prévia acerca da alteração dos critérios de avaliação adotados até o ano de 2016, especialmente quanto ao que se reconhece como pesquisa “compatível” com os ideais (e idéias) sobre o conhecimento reconhecido como “válido” no âmbito do referido programa.

Entramos com um requerimento solicitando a revisão do resultado, enfatizando como o próprio edital preconizava o desenvolvimento intercalado e ações de pesquisa e intervenção, através da pesquisa ação e, ainda enfatizamos, como a investigação transversaliza, transpassa e estrutura as intervenções desenvolvidas através do Programa de extensão, bem como a produção acadêmica. Além disso, chamamos a atenção para o fato de que o episódio lança serias suspeitas sobre o compromisso da instituição com a efetivação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para a maneira como o procedimento adotado só adensa as condições “penosas” enfrentadas por pesquisadore/as que buscam efetivar essa articulação no seu fazer acadêmico e sugerimos a realização de debates sobre o tema.

De nada adiantou nossa argumentação e nossa solicitação foi indeferida. A experiência aqui narrada não pode ser descontextualizada do fato de que, a despeito da extensa produção apresentada, nunca tenhamos conseguido aprovar um projeto em qualquer processo de seleção interno no âmbito da instituição.

Situação semelhante voltei a enfrentar quando tentei concorrer ao último edital do Propesq com a proposta **DESENVOLVIMENTO HUMANO E COOPERAÇÃO SOLIDARIA NAS TRADIÇÕES AFROAMERÍNDIAS EM CAMPINA GRANDE – PB**, pois o sistema não reconheceu a senha que vinha

⁴ Por último, recomendam o investimento na recomposição de laços e alianças escola pública como condições integrantes do projeto de ecologia de saberes e, por meio deste, construir caminhos alternativos à “empresarialização” da educação, compreendendo a universidade como parte desta.

utilizando até então em, além disso, os procedimentos para sua atualização não funcionaram, mesmo recebendo do sistema as informações de que uma nova senha (vide anexo 1) fora enviada para o meu e-mail, nenhuma mensagem chegou à minha caixa de entrada.

Tendo o cuidado de verificar atentamente todas as pastas anti-spam, comuniquei o do ocorrido à PRPGP, por meio de e-mail com o “print” da mensagem de erro em anexo, em 25.12.2017, às 23h15 (horário de Brasília). Considerando o feriado de 25 de dezembro, prazo final para envio da proposta e o não funcionamento da UEPB na terça, dia 26, somente no dia 27 pudemos apurar o que acontecia junto à CTIC/UEPB. Cientes da existência de problemas de comunicação entre o servidor da UEPB e o serviço de hotmail, sob orientação do referido setor, foi solicitada a substituição manual da senha do meu e-mail cadastrado no sistema (juscosta@hotmail.com) pelo e-mail juscosta@gmail.com. Mesmo com toda a documentação apresentada permanecemos impossibilitados de submeter a proposta.

Sabemos que nem todos os problemas que enfrentamos derivam de orientação expressa da administração da instituição, mas é inegável o quanto esta tem se furtado a enfrentar as questões que lhe apresentamos cotidianamente. Cabe então a nós, que sofremos no dia a dia a violência institucional associada as questões que colocamos, interpelar a instituição por respostas efetivas. E o que faz a UEPB esse tempo todo? Escutado nossas denúncias e forjado respostas através de vídeos que mais tentam escamotear o que acontece no âmbito da instituição. Dentre esses, destaco o vídeo preparado para divulgar uma preocupação com a integração ensino, pesquisa e extensão (<https://www.youtube.com/watch?v=4Iacj4UmA4M>), quando a simples análise dos casos que apresentei demonstram que as políticas universitárias implementadas pela UEPB materializam-se justamente na direção contrária. Outra tentativa de ludibriar a comunidade é apresentada no vídeo preparado para 8 de março (<https://www.youtube.com/watch?v=Qng-bnNqQJM>), que oportunizou uma crítica contundente da lalorixá Gorete Rangel (em 00:40:00), com a qual fazemos coro porque, convenhamos, é muito cinismo barrar pesquisas e intervenções pactuadas com as sacerdotisas de terreiro cujos resultados seriam usados para melhorar suas condições de vida e, enquanto isso, convidá-las pra “fazer fita” em prol da instituição. Da mesma maneira que não “cola” promover um debate com o professor Naomar Almeida Filho e vetar nas práticas institucionais iniciativas delineadas a partir de suas provocações.

Diante disso, eis as perguntas que não querem calar: o único meio que a universidade dispõe para falar a sua comunidade e usando os mesmos recursos que a mídia comprometida, a qual tanto criticamos? Que horas seremos ouvidas, em que momento nossas solicitações protocoladas denunciando o quadro de arbitrariedades que enfrentamos serão ouvidas? Será que, como você mesma, as meninas que denunciaram a violência, abusos sexuais e econômicos praticados por membros do Acauã da Serra que integram o circuito de amigos do “Rei” e outras colegas o fizeram, teremos sempre que buscar amparo fora da universidade, como por exemplo, na delegacia da mulher, no Centro de Referência Fátima Lopes e no Ministério Público?

Temos noção de que os problemas que enfrentamos estão também associados aos traços perniciosos do ethos universitário questionado pelos autore/as com quem dialogamos, resultando daí a insistência para que problematizemos as dimensões e práticas em que o fazer universitário se manifesta comprometido com a unilateralidade subjacente à institucionalidade universitária atual, aprisionando a autonomia a um processo de produção relativamente descontextualizado, como observam Sousa Santos e Almeida Filho (2008), que recomendam o investimento num “conhecimento pluriversitário, transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (p.58).

Num contundente texto de 1987, Simon Schawartzman chama atenção para o fracasso da modernização universitária, apontando a resistência à pluralidade epistemológica como parte da questão. No mesmo texto o autor chama atenção para que atentemos para o fato de que a universidade, como outras instituições, “se comporta como sombra de outras realidades” (p.38), observando que ainda compreendemos de maneira muito limitada as conexões com tais realidades. Schawartzman (1987) também chama a atenção para os vínculos estreitos entre perda de autonomia e perda de legitimidade social, observando que “a autonomia se transforma em problema quando a integração com a sociedade se interrompe” (p. 45).

Cara Raquel, as experiências que eu e você enfrentamos podem e devem servir de guia para pensar uma proposta de Reforma Universitária que (re)alinhe a instituição com os anseios sociais dos grupos para os quais deve se colocar a serviço, a começar pela sua comunidade interna. As políticas transformadoras não podem se limitar aos saturados canais de denúncia quando as pessoas atingidas não se sentem (porque de fato não são) protegidas. Mais do que questão pessoal ou “coisa de mulher” (porque o são também e é legítimo sê-las!) as questões que apresentamos são fundamentais para se conferir a universidade a condição de definir a própria crise e, a partir disso, se legitimar para definir o que faz uma universidade e, só assim, construir um projeto sustentado pelas forças sociais disponíveis e interessadas em protagonizá-lo.

Na ausência de tais iniciativas seguiremos mostrando como as experiências de trajetórias que marcam nossa compulsória segregação alinham a universidade com o pior futuro que se desenha para ela.

Um forte abraço, conte comigo.

Campina Grande, 7 de fevereiro de 2018.

Professora Jussara Carneiro Costa

Departamento de Serviço Social/UEPB

Referências utilizadas:

- GADELHA, Sylvio. Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica 2012
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Revista Educação e Realidade, 34(2):171-186 mai/ago 2009
- GROSFUGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Revista Contemporânea, UFSCar, v. 2, n. 2 (2012)
- HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu (5), 1995, pp 07-41. Disponível em <http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu05.02.pdf> (TEXTO 27 DO ROTEIRO 1)
- KELLER, Evelyn Fox . Reflexiones sobre Género y Ciencia. Valencia, Espanha: Ed. Alfons El Magnanim, 1991.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. Rev. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.68-77, jul./dez. 2011. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667/1873>

SANTOS, Boaventura de Sousa & ALMEIDA FILHO. A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova. Coimbra, Outubro 2008.

SARDENBERG Cecília. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista. Labrys/estudos feministas. janeiro / junho 2007. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>

SCHAWARTZMAN, Simon. Universalidade e crise nas universidades. Revista Estudos Avançados. 1987. 2ª publicação disponível em https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed10_julho2013/HISTORIA.pdf

ANEXO D - CARTA MANIFESTO AO COLEGIADO

Aos membros do Colegiado e professores efetivos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da UEPB

Considerando a reunião do Colegiado da Pós-Graduação em Relações Internacionais ocorrida no dia 01/09/2017, venho manifestar a minha oposição à decisão acerca do meu desligamento irregular do corpo permanente de docentes do programa, por meio do rebaixamento do meu *status* de professora permanente para colaboradora, com base em critérios discriminatórios e informação incompleta, parcial e tendenciosa passada por quem a presidiu, o prof. Alexandre Cesar Cunha Leite, coordenador da pós-graduação. Lamento, ainda, a fala deslegante e desqualificadora do prof. Alexandre ao se referir ao meu caso, expondo-me a constrangimento desnecessário diante de colegas professores e representantes discentes.

Declaro que não assinei nem assinarei a ata da referida reunião, uma vez que esta não corresponde aos fatos e omite falas graves em que o professor Alexandre demonstra desrespeito a minha condição de profissional, de mãe e de mulher.

Com efeito, consta na referida ata que o prof. Alexandre “leu para os presentes o relatório de desempenho do corpo docente que decidi de forma unânime os seguintes pontos: descredenciamento do PPGRi da docente Marcionila Fernandes, credenciamento como permanentes dos professores Alexandre Leite, Andrea Pacífico, Anna Carletti, Carlos Enrique Ferreira, Cristina Pacheco, Fábio Nobre, Fábio Chagas, Filipe Melo, Javier Vadell, Paulo Kuhlman e Sílvia Nogueira e o meu credenciamento como professora colaboradora, o que na prática traduziu-se no meu desligamento do corpo permanente da pós-graduação.

Entretanto, diferente do que diz a ata, não houve leitura propriamente do referido relatório, mas apenas referência ao mesmo. Aliás, eu, como membro do colegiado não tive acesso ao documento durante a reunião. À exceção daqueles docentes presentes que integraram a comissão interna responsável pela elaboração do documento, as deliberações acerca do assunto foram tomadas com base nas informações prestadas pelo prof. Alexandre, que, fazendo referência ao relatório, pontuou a baixa produtividade de alguns professores – incluindo a mim – sem, entretanto, mencionar a produtividade dos demais docentes recomendados como permanentes, o que me induziu a acreditar que eu e outras duas colegas, profa. Ana Paula e profa. Marcionila, éramos as docentes efetivas com mais baixa produtividade e, portanto, as únicas que não deveriam estar no corpo permanente da pós-graduação. O argumento usado, embora isso não conste na ata, foi o de que a minha baixa produtividade poderia prejudicar a avaliação pela CAPES da proposta de doutorado que seria submetida pelo Programa.

Na ocasião, pedi a palavra – o que não consta na ata - para justificar aos presentes o motivo da minha baixa produtividade no período de 2013 a 2017, avaliado pela comissão interna. Resumidamente lembrei que, logo após o nascimento da minha primeira filha, em 2011, fui morar em outro Estado e fiquei três anos afastada da UEPB e da academia de RI, havendo retomado minhas funções acadêmicas na UEPB no início de 2015.

Seis meses após o meu retorno fiquei grávida pela segunda vez, justamente na época em que os casos de microcefalia em bebês ligados ao zica vírus proliferavam e a questão foi amplamente noticiada na mídia nacional e internacional. Devido às condições de insalubridade do Campus V e à constatação pela vigilância sanitária da existência de vários focos do mosquito e das larvas do mosquito transmissor da zica, com base em decisão judicial afastei-me das atividades de ensino. Isto porque o então Diretor do Campus V, prof. Francisco, negou o meu pedido para dar aulas em outro local, incluindo um anexo da UEPB fora do *Campus V*. Mesmo afastada do *campus*, continuei desempenhando as atividades que poderiam ser executadas fora dele, como orientações de PIBIC e de dissertação de mestrado. Pouco depois, o meu filho nasceu e entrei de licença maternidade, retomando as minhas atividades acadêmicas somente no início de novembro de 2016. Por tudo isso, não tive tempo hábil de produzir, orientar mais dissertações ou dar aulas.

Deixei claro que se tratava apenas de uma justificativa, visto que não estava fazendo qualquer objeção à decisão do colegiado. Não obstante, após a minha fala, o prof. Alexandre fez questão de pontuar que, “apesar de não concordar”, licença maternidade só tem efeito para questões trabalhistas, de nada valendo para a CAPES, em termos de avaliação de produtividade dos docentes. Trata-se de uma afirmação, no mínimo, passível de contestação. Ora, se a CAPES tem normas que garantem a suspensão do prazo de defesa de dissertação e tese às pós-graduandas bolsistas, justamente pelo mesmo motivo (licença maternidade), por que no caso das docentes seria diferente? Há uma norma da CAPES que afirme isso? Ainda que houvesse, o comentário do professor era completamente desnecessário, uma vez que eu nada questionei e a nada me opus, apenas me justifiquei diante de alunos e colegas.

Não satisfeito, o referido professor foi além e para aumentar o meu constrangimento reproduziu o que, segundo ele, supostamente seria uma fala do prof. André Marengo, então presidente da comissão da área de RI e Ciência Política da CAPES, a quem o prof. Alexandre não escondeu a sua admiração por “não fazer rodeios”. Para minha perplexidade, o prof. Alexandre, então, disse que ao consultar o prof. Marengo sobre o assunto (??), ele haveria dito: “Pariu quatro anos? Não! Pariu um ano só, né? Então tinha que ter produzido nos outros três! (Detalhe: o meu filho ainda está com 1 ano e 6 meses, ou seja, sequer se passaram os tais 3 anos a que o professor Alexandre se referia). Tudo isso dito em plena reunião de colegiado, na presença de colegas e alunos, o que para mim foi profundamente constrangedor.

Como disse, naquele momento não fiz nenhuma objeção às deliberações do colegiado sobre o assunto, uma vez que, por não ter tido acesso ao levantamento da produção docente feito por comissão formada por docentes do programa, acreditei que os critérios para a tomada dessas decisões eram de fato técnicos e objetivos como afirmava o professor Alexandre. Assim, considerando que eu não tinha – nem tenho – qualquer intenção de prejudicar o programa de pós-graduação em RI da UEPB, como havia deixado claro ao prof. Alexandre, nem ser culpada pela não aprovação da proposta de Doutorado, não me opus, naquele momento, às decisões tomadas.

Mas, semanas depois da referida reunião, tive acesso ao relatório de desempenho do corpo docente, o qual, pelo que vi, consiste tão somente em tabelas com o levantamento da produção dos professores de acordo com critérios que, segundo a comissão, são os mesmos adotados pela CAPES. Nos documentos aos quais tive acesso, não havia nenhuma recomendação da comissão acerca do enquadramento dos professores.

Para a minha surpresa, ao examinar as referidas tabelas, constatei que um colega professor a quem muito estimo, tinha pontuação geral de produtividade inferior à minha. Apesar de sua baixa produtividade também ser, como a minha, totalmente justificável, ainda que por outros motivos, o fato é que ele, entretanto, continuava como professor permanente da pós-graduação enquanto eu havia sido retirada dessa categoria. Na verdade, em nenhum momento a situação deste professor como permanente foi sequer questionada na reunião do colegiado.

Ao descobrir o que estava acontecendo, conversei com a coordenadora adjunta, profa. Cristina Pacheco e indaguei sobre a situação do professor em questão, a qual ela disse ignorar. A profa. Cristina, então, confirmou com o próprio professor e posteriormente com o prof. Alexandre que o primeiro estava, sim, como docente permanente da pós-graduação, o que demonstra um duplo critério de julgamento, baseado num tratamento desigual e discriminatório.

Demonstrei à profa. Cristina a minha insatisfação com a decisão, que carece de qualquer fundamento técnico e está baseada em critérios claramente discriminatórios. Ela concordou comigo e lamentou a decisão, declarando que, apesar do relatório ter sido feito pela comissão, o enquadramento dos professores havia ficado a cargo do prof. Alexandre. De acordo com a referida professora, questionado por ela em conversa privada acerca do motivo pelo qual eu, que tinha maior produtividade do que o referido colega, tinha sido rebaixada e ele não, o prof. Alexandre, respondeu que eu havia sido rebaixada por que a “expectativa” (Do programa? Do professor?) era a de que o outro professor produzisse mais do que eu.

Por que? Por que sou mulher e mãe de duas crianças pequenas e o outro professor não? Por que sou uma profissional preguiçosa que não cumpre com as suas obrigações, apesar do meu histórico acadêmico e profissional dizer outra coisa? Por que me atrevo a fazer críticas e a buscar agir e pensar de forma independente no meu ambiente de trabalho?

Seja qual for a resposta, ela é injusta, discriminatória e ilegal. Não se pode punir alguém pela “expectativa” do que ela possa ou não fazer. Pela lei, as pessoas são julgadas e condenadas por um ato que praticaram, nunca pela expectativa de que o pratiquem um dia. Se a expectativa do professor Alexandre é a de que eu produza menos que outro professor, por que também não esperar isso de outros professores? Por que a expectativa (dele, prof. Alexandre) era só em relação a mim?

De acordo com as regras recentemente aprovadas pelo próprio Colegiado, seguindo recomendação da comissão interna de credenciamento, todos os docentes da pós-graduação teriam o quadriênio 2017-2020 para atingir os índices de produtividade estabelecidos pelo programa, com base nos critérios da CAPES. Entretanto, pouco depois da aprovação das referidas regras, fui retirada arbitrariamente do corpo permanente de professores do programa de pós-graduação, diante da justificativa dada pelo prof. Alexandre, de que se isso não fosse feito, a aprovação da proposta de doutorado poderia ser prejudicada. Curiosamente, a participação como professor permanente do programa do outro colega com produtividade mais baixa que a minha não prejudicaria a referida proposta.

A professora Cristina afirmou ao prof. Alexandre que concordava comigo quanto ao fato de que ele havia usado um critério discriminatório. Ela afirma que ele assentiu. Mas assumir privadamente para terceiro que tomou

uma decisão sem qualquer base legal, objetiva ou técnica, usando critérios discriminatórios, e ainda desqualificar uma colega de profissão apenas para justificar a sua decisão arbitrária, sem sequer reconhecer o erro publicamente ou tentar consertar a situação é ainda pior. Aliás, ao invés de um pedido de desculpas, o prof. Alexandre continuou fazendo comentários depreciadores a meu respeito, questionando o meu profissionalismo.

Em episódio mais recente, após uma decisão muito bem pensada e conjunta entre eu, a profa. Ana Paula e um orientando nosso, resolvemos passar a orientação oficial (que era minha) para a profa. Ana Paula (que era co-orientadora), simplesmente porque o objeto de pesquisa do aluno estava fortemente relacionado à área de pesquisa da profa. Ana Paula e completamente distante da minha.

Ao encontrar o prof. Alexandre, a profa. Ana Paula resolveu adiantar o assunto, colocando-o a par, ainda que em caráter informal, da questão, em razão do que o referido professor haveria feito um comentário sugerindo que era por isso que a minha produtividade estava baixa. O prof. Alexandre parece tão preocupado em me desqualificar, talvez para justificar o meu rebaixamento flagrantemente discriminatório, que sequer parou para pensar que orientar um aluno cujo tema de pesquisa seja totalmente distante e alheio ao meu é contraproducente para mim, para o aluno, para a professora co-orientadora e para o programa.

Além disso, trata-se de dar crédito à profa. Ana Paula que era quem, de fato, tinha afinidade e familiaridade com o tema de pesquisa do aluno em questão e, por isso, tinha muito mais condições de contribuir com a orientação do que eu. Assim, era justo e racional que a orientação fosse dela e não minha, uma vez que o próprio aluno, a quem expusemos a questão, concordou prontamente com o novo arranjo. Tal atitude revela da minha parte não uma pouca disposição para produzir ou trabalhar, como parece ter sugerido o prof. Alexandre, mas, sim, deixa clara a minha integridade acadêmica, algo que para mim é tão importante quanto a minha produtividade.

Refleti bastante antes de me dirigir ao Colegiado, para questionar a decisão tomada e relatar a discriminação que sofri. Além da minha indignação, acredito que tenho um dever enquanto mulher, mãe, profissional e cidadã de não contribuir para a naturalização de práticas como essa, que se perpetuam e se fortalecem cada vez que calamos ou consentimos com elas. Sei que o meu caso não é o primeiro nem o pior, mas não quero nem devo silenciar ante a humilhação, o constrangimento e a indignação por ser julgada e punida pela mera expectativa de um colega de trabalho disfarçada num discurso de respeito à técnica, discurso esse subscrito por docentes da casa – membros da comissão interna formalmente responsáveis pelas recomendações deliberadas pelo Colegiado acerca do desligamento de docentes do corpo permanente do programa.

Manifesto-me contra a decisão lamentável do colegiado, induzida por informações incompletas e tendenciosas, ao que parece, intencionalmente providas dessa forma com base em critérios discriminatórios e não técnicos, como o prof. Alexandre sempre me fez acreditar. Lamento a atitude do referido professor, bem como a fala desrespeitosa e deselegante em plena reunião de colegiado, feita desnecessariamente e, ao que parece, com o único intuito de enfraquecer a minha posição e me desqualificar diante de todos, a fim de justificar uma decisão flagrantemente arbitrária.

Não tenho nenhuma intenção de permanecer numa posição que me foi designada, como fruto de uma decisão política, com base em critérios discriminatórios. Tenho sido, até aqui, uma profissional responsável e como mulher tenho o direito, também, de escolher ser mãe e de me dedicar aos meus filhos. Faço questão de participar da vida deles, mesmo que isso signifique que, como tantas outras mulheres, tenha que enfrentar uma dupla jornada de trabalho – muito mais horas do que muitos colegas homens – num sistema em que somos desvalorizadas e punidas simplesmente por sermos mulheres. Nem por isso tenho deixado de cumprir com as minhas responsabilidades profissionais. Caso isso ocorra um dia, se ocorrer, aí, sim, a minha situação deverá ser reavaliada, com base em critérios técnicos e respeitando o princípio da isonomia, e não em função da mera expectativa de um ou mais dos meus pares.

Lamento profundamente a postura e as atitudes do prof. Alexandre e o silêncio dos demais colegas do colegiado, a quem prezo e respeito. Sempre tive o prof. Alexandre em alta conta. A minha primeira impressão, quando retornei à UEPB, foi de uma pessoa sensata e bem-intencionada. Apesar das críticas que sempre me reservei o direito de fazer de forma independente, acreditava nele e na sua capacidade de fazer uma boa administração, que, para mim, significa uma gestão guiada não apenas por padrões técnicos, mas pelos princípios da transparência e da isonomia e pelo respeito e tratamento com humanidade a todos. A minha decepção foi ainda maior pela dissimulação com que o prof. Alexandre me ligou no dia anterior ao da reunião, para “gentilmente” me informar que a comissão havia recomendado o meu enquadramento de permanente para colaboradora. Argumentou que, apesar de eu ser uma excelente professora, a minha produtividade baixa poderia prejudicar a aprovação da proposta de doutorado do programa e que o problema maior era o fato de eu ter uma única orientação concluída, omitindo o fato de que o outro professor, com produtividade inferior a minha e que ele manteve como permanente, não tinha nenhuma orientação. Eu, muito ingenuamente, acreditei na sinceridade do prof. Alexandre e que, de fato, ele havia me ligado na melhor das intenções. Foi um golpe baixo, uma atitude que realmente nunca esperei dele.

Enfim, expresso aqui o meu desapontamento e repúdio às práticas discriminatórias de que fui alvo e comunico ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da UEPB que, diante das circunstâncias, não tenho interesse em permanecer como professora colaboradora da pós-graduação, em virtude de que solicito o meu desligando do programa, caso essa situação discriminatória e ilegal permaneça. Desde já, coloco-me à disposição do colegiado para discutirmos, se julgarem oportuno, acerca dos arranjos relativos à minha saída, especialmente no que concerne à continuidade ou não das minhas orientações em andamento, se for o caso. Dito isto, afirmo que continuarei me esforçando para aumentar a minha produção com qualidade, o que tenho certeza que ocorrerá, no tempo adequado, respeitando os meus princípios éticos e a minha integridade acadêmica.

Espero sinceramente que este episódio possa ser o início de uma mudança no ambiente e nas práticas do PPGRI, a partir da reflexão dos docentes e discentes do programa. Somos seres humanos e, portanto, todos passíveis de erro. Reconhecê-los não é sinal de fraqueza, mas de sabedoria e nos ajuda a evoluir. Desejo que todos aqueles que integram o PPGRI se esforcem para conviver num clima de respeito, civilidade, tolerância, ética profissional e de colaboração, para o bem do programa, de nós mesmos e dos nossos alunos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Raquel Melo

Associate Professor, International Relations, UEPB (State University of Paraíba), Brazil

ANEXO E - "STATEMENT" ENVIADO PARA O SCHOLARS AT RISK

Statement of Risk

I have been defamed because of my work on gender and sexual diversity since 2012. I have been morally persecuted for over seven years, initiated by congressmen and then followed by other people through videos and texts in the Internet. I am going to organize this statement of risk in 6 points, to explain my current situation: (1) defamation by politicians; (2) defamation by other people on the internet; (3) lack of support by public institutions; (4) instability at my work place; (5) mental health; and (6) legal conditions pertaining to my job as a university professor.

(1) Defamation by Politicians

In 2012, I was invited to participate as panelist for the IX LGBT Seminar of the National Congress of Brazil. The theme of the seminar was "Respecting diversity should be learnt in childhood" and its main goal was to discuss the governmental project "Schools without Homophobia". I was invited to discuss children's and adolescents' sexuality and its relation to homophobia and transphobia. My public speech was transmitted via TV Camara. Thereafter, Jair Bolsonaro, then congressman and now the President of Brazil, used these images to produce a video called "God Save the Children", distorting my arguments and suggesting I was promoting child homosexuality and sex among children. The video was shared by other people with the title "Demonic possession".

In 2014, another congressman, Preacher Ronaldo Fonseca, produced a video for his federal re-election campaign. The video called "Rebellion against the family and the church", referred to the spirit of the antichrist and its manifestation in institutions, damaging moral and "family values". Here, I was used as an example of the spirit of the antichrist, along with Jean Wyllys,

former congressman and currently in exile. That same year, Preacher Marco Feliciano, also a congressman, produced a video including my image, claiming that social movements were conducting satanic rites. I was also subjected to defamation in Marco Feliciano's book "Why I became a congressman", published in 2016 and one of his videos, "There is no rape culture". In the latter, he used my image in support of his claim that professors in the universities were promoting the notion that "children had so much to learn with pedophiles". In November 2018, I discovered that my image and name were posted at the office of City councillor Carlos Bolsonaro (Jair Bolsonaro's son). He named this wall "The Truth Mural", displaying photos and names of his political enemies.

These images and videos still circulate on the internet, mainly in Whatsapp and Facebook, and continue to resurface, e.g. in February 6 2019, Eduardo Bolsonaro (congressman, another of Jair Bolsonaro's sons) tweeted the abovementioned 2012 video.

(2) Defamation by other people in the Internet

After Jair Bolsonaro's video, in 2012, many other people on the Internet began spreading content about me, suggesting that I defend pedophilia and that I should be incarcerated or even killed. Pictures of me with public figures that work with sexual matters were used in "memes" to depict me as an immoral person and a social risk, and to suggest that such a person should not participate on debates about children's education.

Some of these videos were shared thousands of times and viewed many hundred thousand times. Olavo de Carvalho, a popular right extremist, also shared Jair Bolsonaro's video, achieving a large audience. Today, a simple Internet search would result in at least 35 original texts connecting me and my image to content related to pedophilia, immorality, children abuse, and conspiracy against family values.

(3) Lack of support from public institutions

In 2012, I reported Jair Bolsonaro's moral attack (and its consequences on the Internet) to the civil police and federal police, as well as the President of the Chamber of the Deputies of the National Congress. The police never conducted any interviews or investigation. The Chamber of Deputies' position was that the congressman had the right to express his understanding of the matter to his electors. I filed a criminal report against Jair Bolsonaro (facilitated by Jean Wyllys) in 2012 and presented it to the Federal Attorney. This report was archived. I also filed a criminal report against Bolsonaro to the Public Ministry but this was again archived, on the allegation that it was not a collective concern and that I should claim for reparation in the civil rights court. I disagree with this direction, as I am not seeking personal compensation and I believe the attacks I have experienced are not simply damaging to me personally, but are also directed to the collectivities that I seek to represent: psychologists, academics, educators, feminists, sexual rights activists. I also believe the defamation I experience constitutes a serious crime committed by men in exercise of public responsibilities.

In addition, I have been seeking support from the University of Brasilia (UnB), my place of work. Despite my previous communications regarding instances of moral attacks (registered in institutional documentation), I had no public support from my work place until very recently. Last year, the Professors' Union published a public note of support. My department only followed with its own statement after the Union claimed it was necessary that the institution protect me. Throughout 2018, however, other professors of UnB were attacked and the response from the university was more supportive, mobilizing debates about the persecutions and even official pronouncements about the university's position against the moral attacks. I have reported this lack of equality in different forums at UnB, e.g. "Human Rights Council", and in meetings with my superiors, to no avail.

(4) Instability at work place

Not only has the university failed to support me, but I have also been facing harassment in my workplace. I have many examples illustrating the value and recognition of my work by different institutions (external and among sectors of the university), however this happens mainly outside the department I work in. In my department and in my academic unit (Psychology), there is an institutional culture of violence that classifies my "difference" as personal in nature, and not as a matter of democratic struggle. Since I had a few episodes of emotional distress during my

work time at the institution, I have decided to seek institutional help. Since June 2018, I have been supported by psychological therapy at the Coordination of Health and Life Quality at Work, a service provided by UnB. I have requested to be transferred from the Institute of Psychology to another department. The psychologist assessment indicated moral harassment and recommended the transfer to another academic unity. The council of the Institute agreed with the removal/transfer on the condition that a position be available, but there is no indication of when this can happen. The reason for the transfer was omitted from the case on the allegation that the assessment was not produced according to procedures, and my Department recommended an administrative lawsuit against the psychologist that attends me.

(5) Mental health condition

Because I have been morally attacked for 7 years by politicians and largely defamed in the Internet, I am emotionally exhausted. To continue working I had to start using pharmacological assistance. As key persons and institutions do not recognize the moral persecution as a severe threat to my career and life, I have worked with no support to produce content concerning this matter. My sabbatical leave was the way that I found to work on a research project that focus on religious fundamentalism (Christian right), and its impact on the sexual rights agenda, especially in education regulation and in the disputes around Psychology's ethical norms about homosexuality and transgender health. Also in my research project I have been considering moral attacks as a strategy used by these politicians to weaken democracy in Brazil.

My sabbatical leave has been fundamental to promote the conditions for me to organize information and search for help. Now I have condition to better contribute with the reflection on the current political situation in Brazil, particularly regarding moral persecution and how to resist against these attempts to silence oppositional voices to the current government. To continue producing knowledge and practices, I depend on physical and emotional safety and security. The moral attacks have not ceased and probably will not stop, but the constant exposition to the lack of support and to the non-recognition of this moral abuse as violence against myself are determinants of my psychological distress. I am overexposed and I need to protect myself by achieving the conditions of having privacy and security, concretely.

(6) Legal conditions pertaining to my employment

As I am in my sabbatical leave, federal legislation stipulates that I must return to the public institution for a minimum of the same period of time as I will be absent and am financially supported by UnB. This means that I must return to UnB in August 2019 (when my sabbatical leave ends) and work for a minimum of 1 year before I can request an unpaid leave of absence. Failing to do so will cost me my job stability and I would have to pay back the compensation received during sabbatical leave (approx. R\$ 180k or US\$ 45k). Regarding the instability in my workplace and all that was exposed in this statement, I feel I must seek juridical alternatives. The lawyer of the UnB Professors Union expressed that she believes that in my case an unpaid leave of absence due to personal reasons could take place because it is a matter of health and personal security. On the other hand, my department and the council of the Institute are the ones who need to approve this request, and it is unlikely that the present situation will be favorable for a positive outcome. For this reason, I suggest that you communicate with the lawyer of the Union, Larissa Rodrigues de Oliveira, as well as the Professor of Public Health, Claudio Lorenzo, who is a member of the board of the UnB Professors' Union. For me, the priority is safety; I am not safe in my country nor in my university. Given the current situation, I am open to the idea of leaving my country and my work until I can return to safer environment.

[...]

New York, 1st May 2019.

Tatiana Lionço