

Clóvis Wanzinack
Marcos Claudio Signorelli
Organização

Violência Gênero e Diversidade

Desafios para a educação e o desenvolvimento

autografia



Violência Gênero e Diversidade

Desafios para a educação e o desenvolvimento

EDITORA AUTOGRAFIA

Editora Autografia Edição e Comunicação Ltda.

Av. Rio Branco, 185, sala 2105 – Centro

Cep: 20040-007

Rio de Janeiro

Coordenação Editorial:

Preparação dos Originais:

Revisão de Linguagem: Tatiane Valéria Rogério de Carvalho

Diagramação: William Leal

Capa: Luciana Ferreira

Violência, gênero e diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento

Clóvis Wanzinack e Marcos Claudio Signorelli

1ª Edição

Setembro de 2015

ISBN: 978-85-5526-240-1

Os textos aqui presentes são de inteira responsabilidade, no que se refere a seu conteúdo teórico-metodológico, de seus respectivos autores e autoras. Nem os organizadores, nem a UFPR Litoral tem responsabilidade sobre eles.

Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução deste livro com fins comerciais sem prévia autorização dos autores e da Editora Autografia.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V795 Violência, gênero & diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento. / Clóvis Wanzinack; Marcos Claudio Signorelli; (Orgs.) – Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015.

228 p.

ISBN 978-85-5526-240-1

1. Violência. 2. Diversidade - Gênero. 3. Educação.

I. Wanzinack, Clóvis. II. Signorelli, Marcos Claudio.

CDD 305.3

(Maikon Patrick Garcia, CRB 9/1681 - Universidade Federal do Paraná).

Clóvis Wanzinack
Marcos Claudio Signorelli
Organização

Violência Gênero e Diversidade

Desafios para a educação e o desenvolvimento

PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Dilma Vana Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Renato Janine Ribeiro

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - SECADI**

Macaé Maria Évaristo dos Santos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
REITOR**

Prof. Dr. Zaki Akel Sobrinho

VICE-REITOR

Prof. Dr. Rogério Andrade Mulinari

**COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIPEAD UFPR
COORDENADORA GERAL**

Prof^a. Dr^a. Marineli Joaquim Meier

**COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES – COPEFOR – UFPR
COORDENADORA GERAL**

Prof^a. Dr^a. Glauca da Silva Brito

**SETOR LITORAL
DIRETOR DO SETOR LITORAL**

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

VICE DIRETOR

Prof. Dr. Renato Bochicchio

**COORDENADOR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Prof. Dr. Marcos Claudio Signorelli

**COORDENADOR DE TUTORIA DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Prof. Me. Clóvis Wanzinack

**APOIO ADMINISTRATIVO DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Daniele Schneider

REVISÃO

Me. Tatiane Valeria Rogerio de Carvalho

DIAGRAMAÇÃO

William Leal Colaço Fernandes

CAPA

Profa. Dra. Luciana Ferreira

CONSELHO EDITORIAL AUTOGRAFIA

Adriene Baron Tacla

Doutora em Arqueologia pela Universidade de Oxford;
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Doutora em História Social pela UFF;
Professora Adjunta de História do Brasil do DCH e do PPGHS da UERJ/FFP.

Daniel Chaves

Pesquisador do Círculo de Pesquisas do Tempo Presente/CPTP;
Pesquisador do Observatório das Fronteiras do Platô das Guianas/OBFRON;
Professor do Mestrado em Desenvolvimento Regional - PPGMDR/Unifap.

Deivy Ferreira Carneiro

Professor do Instituto de História e do PPGHI da UFU;
Pós-doutor pela Université Paris I - Panthéon Sorbonne.

Elione Guimarães

Professora e pesquisadora do Arquivo Histórico de Juiz de Fora.

Karl Schurster

PhD em História, Coordenador do curso de história e coordenador geral de graduação da UPE.

Rivail Rolim

Professor do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História-UEM-PR.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1. VIOLÊNCIA, AGRESSIVIDADE E PODER: CONCEITOS PARA PROFESSORES COMPREENDEREM CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR Telma Brito Rocha	19
2. REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA Marisete Hoffmann-Horochovski Daniela Resende Archanjo	41
3. PRECONCEITO NA ESCOLA: NEGAÇÃO, DESCOBERTA, REPETIÇÃO Cíntia Souza Batista Tortato	59
4. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO EM DUAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS Lindamir Salete Casagrande Ângela Maria Freire de Lima e Souza	79
5. DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES COM DEFICIÊNCIA: UMA CAUSA DE TODOS Ana Luiza Boldrini Werneck do Carmo Marcos Claudio Signorelli	109
6. O <i>BULLYING</i> E SUA REPERCUSSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR NO LITORAL DO PARANÁ: EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS E ASPECTOS REGIONAIS Alisson Eduardo Ferreira Machado Clóvis Wanzinack	135
7. <i>CYBERBULLYING</i>: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SENSIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA Cristiane Erbs Fernandes Massad Clóvis Wanzinzack	149

8. ENTRE ROSAS E ESPINHOS: A TERCEIRA IDADE E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA	169
Daniele Schneider	
Tieme Nishiyama	
Valéria Oliveira dos Santos	
Marcos Claudio Signorelli	
9. VIOLÊNCIA NAS TRAJETÓRIAS DAS TRAVESTIS DE SANTA MARIA	187
Martha Helena Teixeira de Souza	
Pedro Paulo Gomes Pereira	
10. A INTERSEXUALIDADE DE BAHIA: REINVENTANDO ITINERÁRIOS DENTRO DO HOSPITAL	201
Shirley Acioly	
Pedro Paulo Gomes Pereira	
11. VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO DA SAÚDE DA FAMÍLIA	217
Rafael Siqueira de Guimarães	
Veronica Suzuki Kemmelmeier	
Jaima Pinheiro de Oliveira	
Natália Terra	
Carla Caroline Holm	
Luiz Henrique Palavicini Selivan	
Gislaine de Fátima Oliveira	
Sayonara Apoliana Kraieski Muller	

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea é fruto de estudos, pesquisas e reflexões, de diferentes pesquisadores e pesquisadoras, que tem como temática central um desafio extremamente caro ao cenário brasileiro contemporâneo: a violência, ou melhor, as violências. Nós, organizadores desta obra, consideramos “as violências”, em sua flexão de plural, pois estas são muitas e diversas, não podendo ser albergadas em uma categoria homogênea, apesar de usualmente utilizarmos sua expressão no singular, “questão da violência”, para se referir a todo o seu conjunto.

As violências atingem de forma não apenas diferente, mas, sobretudo, desigual, em distintos sujeitos e grupos da sociedade. Elas manifestam-se por meio de diferentes atores e encontram-se em variados cenários. Possuem particularidades e geram desdobramentos para múltiplos setores, como educação, saúde, segurança pública, impactando diretamente no desenvolvimento.

Compactuamos do raciocínio de que não é possível atingir o tão almejado desenvolvimento sustentável a partir de matrizes violentas. Uma sociedade não pode usufruir dignamente de qualidade de vida se apresentar manifestações violentas no cerne de suas relações e de sua teia social. E, nesse quesito, a situação brasileira na atualidade desperta muita preocupação - afinal, estamos entre os lugares mais violentos do planeta. Para exemplificar, trazemos alguns dados do Mapa da Violência que nos servem de alerta: proporcionalmente, somos o 7º país com mais altas taxas de homicídios no mundo e o pior, o 7º país, que mais assassina pessoas jovens, e também o 7º país que mais assassina mulheres, na frente, inclusive, de países como Iraque e Síria, que vivem em estado de guerra. Quando o assunto é violência de trânsito, o Brasil está entre os 5 países que mais contabilizam mortes relacionadas ao trânsito.

Infelizmente, ganhamos uma medalha de ouro no ranking das violências: somos o 1º da lista quando o assunto é violência contra pessoas trans (transgêneros), sendo que assassinamos quase dez vezes mais travestis e transexuais do que o 2º colocado, que são os Estados Unidos da América. E quando afirmamos que “assassinamos” (na 1ª pessoa do

plural), é porque somos, enquanto sociedade, corresponsáveis por esses assassinatos, uma vez que escolas e famílias geralmente expulsam/excluem esses sujeitos, restando-lhes, muitas vezes, as ruas, a marginalidade e a vivência de um círculo vicioso de exposições às violências, culminando com o seu homicídio. Estima-se que no Brasil a expectativa de vida de uma travesti é de 35 anos de idade, enquanto a expectativa de vida da população em geral, segundo o IBGE, é de 74 anos.

Quando refletimos sobre as causas das violências, não podemos adotar visões reducionistas, mas sim considerar toda complexidade que cerca o problema. Certamente, as questões de gênero, junto com as desigualdades sociais, são elementos fulcrais na (re)produção de violências. Longe de adotar visões deterministas, que associam pobreza à violência, ou mulheres à vitimização, chamamos a atenção para o fator desigualdade (social e de gênero), que se manifesta no seio das assimetrias de poder, seja entre homens e mulheres, ricos e pobres, heterossexuais e não heterossexuais, pessoas com e sem deficiência, etc., e que permeiam a sociedade.

Outras intersecções também se fazem presentes, destacando-se o recorte de cor/raça/etnia. Hoje, as principais vítimas da violência urbana, aquela violência que ocorre diuturnamente nas ruas, alvos prediletos dos homicidas e dos excessos policiais, são os jovens negros, oriundos de famílias pobres e que habitam as periferias dos grandes centros urbanos. Eles lideram também a lista dos desempregados, dos analfabetos, dos que abandonam a escola antes do tempo e dos que apresentam maior defasagem escolar. Os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros, pobres, do sexo masculino. Portanto, não é preciso clamar por castigos mais austeros, tampouco redução da maioria penal, como medida punitiva. A pena de morte já está em vigor para as camadas pobres da população, sem direito a processo, sem apelação e sem defesa.

Na esteira desses desafios, apresentamos este livro, que retrata algumas nuances do complexo panorama que cerca a violência. Em **Violência, gênero & diversidade: desafios para a educação e o desenvolvimento**, buscamos estabelecer um diálogo interdisciplinar, articulando a questão da violência com estudos da área de gênero e diversidade, e por meio desse diálogo, estimular a reflexão em torno dos desafios para a educação e o desenvolvimento. Sua materialização está vinculada ao curso de

Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e viabilizada por meio de um esforço de pesquisadores/as integrantes ou parceiros/as do Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Território, Diversidade & Saúde (TeDiS) - UFPR.

No primeiro capítulo da obra, denominado **Violência, agressividade e poder: conceitos para professores compreenderem conflitos no ambiente escolar**, a autora Telma Brito Rocha discute agressividade, poder e pluricausalidade da violência, conceitos importantes para que docentes compreendam as razões, a análise das causas e das relações que geram condutas violentas. Vários estudos em Sociologia, Psicologia e Saúde Coletiva entendem a violência como um fenômeno socialmente construído, sendo significativo reconhecer sua complexidade e polissemia. Nesse sentido, a autora sugere que professores e professoras precisam entender a violência como um fenômeno multifacetado, para então propor intervenções pedagógicas a respeito da violência escolar. É preciso analisar as muitas variantes e comprometer-se com o “agir pedagógico” que privilegie, interventivamente, o vínculo pessoal saudável, a tolerância e a capacidade de humanização.

Em **Reflexões sobre a violência**, as autoras Marisete Hoffmann-Horochovski e Daniela Resende Archanjo propõem uma reflexão teórica com o objetivo de refletir sobre a violência que se instaura na vida cotidiana, como fato, notícia, prática e representação. Na atualidade, o aumento generalizado da violência e sua ampla publicização pela mídia tem promovido variadas ações, acadêmicas, sociais e governamentais, que visam entendê-la, combatê-la, ou pelo menos, amenizá-la. Como reflexo desse aumento, percebe-se a constituição de uma verdadeira cultura do medo, perceptível no sentimento de insegurança e em mudanças de hábitos e projetos de vida, que alimenta a indústria do medo, com suas grades, alarmes, vigilâncias, entre outros. Nesse cenário, as autoras problematizam quatro questões que cercam a violência: 1) um processo de banalização da violência que aparentemente provoca sua naturalização, ou seja, ela passa a ser vista como algo natural, intrínseco às relações humanas; 2) os jovens aparecem como os principais autores e vítimas da violência, principalmente quando resulta em morte por causas externas (acidente de trânsito e suicídio); 3) a violência é comumente associada à pobreza

ou à incapacidade do Estado em prover segurança, o que promove visões reducionistas e estereotipadas do fenômeno; 4) uma relação estreita entre a violência e a violação aos direitos humanos.

No terceiro capítulo, **Preconceito na escola: negação, descoberta, repetição**, escrito pela autora Cíntia Souza Batista Tortato, é resgatado parte dos resultados de uma pesquisa realizada com professoras de Ensino Fundamental e Ensino Médio, no ano de 2013, que participaram de um curso de formação na área de gênero e diversidade em Curitiba, promovido pelo então Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia (GeTec) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR), em 2010/2011. A pesquisa confirmou a hipótese de empoderamento das mulheres professoras a partir da aquisição de conhecimentos, reflexões e discussões oportunizadas pelo curso de formação. Nesse capítulo, no entanto, o foco dado foi somente sobre a questão do preconceito presente nas falas durante o curso e, no âmbito da pesquisa, nas entrevistas. A autora traz alguns dos elementos levantados na pesquisa que relacionam-se com o processo de sensibilização e conscientização pelos quais passaram as participantes do curso mencionado. A percepção do próprio preconceito e as dificuldades relacionadas ao trabalho com gênero e sexualidade fazem parte de um processo que se mostrou extremamente produtivo e esclarecedor, mas dependente de alimentação constante, de quebra de paradigmas e verdades tidas como incontestáveis, e revelou a força do discurso biológico e moralista presente nas escolas.

As autoras Lindamir Salete Casagrande e Ângela Maria Freire de Lima e Souza contribuíram com o quarto capítulo **Violência simbólica de gênero em duas universidades brasileiras**, no qual fazem uma reflexão sobre a violência simbólica que homens e mulheres passam durante a vida universitária, quando optam por carreiras que são tidas supostamente como mais “masculinas” ou “femininas”. Estudantes de duas universidades do Paraná e uma da Bahia compõem as análises e evidenciam que homens que estudam Letras (carreira associada ao feminino) e mulheres que optam por Engenharias e Exatas (campo associado ao masculino) enfrentam preconceitos e costumam ter sua própria orientação sexual questionada. No texto, a violência de gênero manifesta-se ainda contra as mulheres que decidem estudar Engenharias ou Matemática, que são colocadas como feias, machos, ou *nerds*. As autoras chamam atenção, inclusive, para a violência que é praticada por docentes, que muitas vezes menosprezam o

trabalho de mulheres na área de ciências exatas.

Aproveitando o debate a respeito da violência de gênero, no quinto capítulo, **Da violência intrafamiliar à violência contra mulheres com deficiência: uma causa de todos**, escrito por Ana Luiza Boldrini Werneck do Carmo e Marcos Claudio Signorelli, discute-se, inicialmente, sobre convergências e divergências entre as categorias “violência doméstica”, “violência intrafamiliar”, “violência contra a mulher”, “violência de gênero” e “feminicídio”. Na sequência, é abordada a banalização em relação à violência contra mulheres, contra pessoas com deficiência e, mais especificamente, a violência doméstica contra mulheres com deficiência. Por fim, são trazidas a tona algumas estratégias para trabalhar com a temática em sala de aula, com destaque para imagens produzidas por cartunistas sobre a questão da violência, que representam personagens de desenhos animados vítimas de violência doméstica, ou ainda de princesas de contos de fadas em versões com alguma deficiência. Tais imagens chamam a atenção para o fato de que possuir uma deficiência não as torna menos princesas, ou ainda, de uma maneira muito sutil, sensibilizam crianças e jovens sobre a violência contra as mulheres e a necessidade de seu enfrentamento.

No sexto capítulo, **O bullying e sua repercussão no ambiente escolar no litoral do Paraná: evidências científicas e aspectos regionais**, desenvolvido por Alisson Eduardo Ferreira Machado e Clóvis Wanzinack, é abordada outra questão emergente no cotidiano escolar. O *bullying* é um comportamento repetitivo, intencional, agressivo, com violências tanto de natureza física, verbal ou psicológica contra outra pessoa. Tais perseguições podem trazer sérios problemas orgânicos, psicológicos e também sociais para as vítimas. Neste texto, os autores se basearam em uma pesquisa conduzida com 1.000 estudantes de escolas públicas do litoral do Paraná, que frequentam entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental. O estudo indica um alto índice de prevalência de estudantes que já sofreram com tais práticas de violência e ainda continuam sofrendo, chamando atenção da comunidade escolar para o problema. Por fim, os autores trazem algumas pistas de como manejar o problema no âmbito escolar, exemplificando estratégias que podem ser desenvolvidas a curto, médio e longo prazo para minimização desse tipo de violência.

Na sequência, aproveitando o debate sobre a violência no contexto escolar, o sétimo capítulo, **Cyberbullying: uma proposta de discussão e**

sensibilização na educação básica, escrito por Cristiane Erbs Fernandes Massad e Clóvis Wanzinack, explora a prática do *cyberbullying* ou *bullying* virtual. Tal prática envolve o uso de tecnologias de informação e comunicação, sendo que determinados sujeitos utilizam da falsa sensação de anonimato para deliberar mensagens persecutórias e hostis a sujeitos individuais ou grupo de pessoas, com a finalidade intencional de fazer ameaças através de discursos de ódio *on-line*. Os autores chamam a atenção para o fato de tal atitude estar se tornando cada vez mais frequente entre crianças, jovens e adolescentes. O texto socializa uma pesquisa feita com 350 alunos e alunas de um colégio do município de Curitiba e explora uma proposta de intervenção e sensibilização através de cartazes e *cartoons*. A estratégia objetiva dar visibilidade ao problema, interrogando-o e desnaturalizando-o, trabalhando com equipes para uma maior socialização e discussão da ideia. A proposta apresentada neste capítulo demonstrou-se como uma forte aliada para a minimização da problemática na escola.

Já no oitavo capítulo, intitulado **Entre rosas e espinhos: a terceira idade e a questão da violência** e redigido conjuntamente por Daniele Schneider, Tieme Carvalho Nishiyama, Valéria dos Santos Oliveira e Marcos Claudio Signorelli, é explorada uma problemática cada vez mais emergente: a violência contra pessoas idosas. Além de abordar os desafios da evolução da pirâmide etária brasileira, que prevê aumento significativo da população idosa, são categorizadas as principais modalidades de violência que recaem sobre esse grupo vulnerável, merecendo destaque a violência doméstica e a violência institucional, que ocorre no interior de instituições (asilos, albergues, hospitais, entre outros) que deveriam, supostamente, prover o acolhimento e amparo desses sujeitos. O texto finaliza com a discussão de alguns fundamentos legais em torno da proteção diante da violência contra pessoas idosas. Os autores destacam, ainda, o estatuto do idoso, que atualmente se constitui em importante instrumento que provê a garantia de direitos e condições para um envelhecimento digno, mas que necessita de avanços para sua materialização cabal na prática.

O nono capítulo, **Violência nas trajetórias das travestis de Santa Maria**, redigido por Martha Helena Teixeira de Souza e Pedro Paulo Gomes Pereira, versa sobre algumas das diferentes manifestações violentas que esse grupo populacional (travestis) está submetido. O texto parte de um estudo aprofundado realizado com um grupo de 49 travestis do município de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul, em que foi acompanhada

suas trajetórias e as diferentes violências que recaem dia após dia em suas vidas. O texto ilustra os dramas, as dores, as agressões e a rejeição sofridas por elas, iniciadas dentro da própria casa, pelos pais e familiares que deveriam lhes proteger, mas, ao contrário, as expulsam do lar; continuam nas escolas, onde, de tanto apanharem, acabam desistindo dos estudos e indo parar nas ruas, em trabalhos como profissionais do sexo ou outros subempregos; intensificam-se nos serviços de saúde, cujos profissionais ignoram suas demandas, julgam, negligenciam e constroem, fazendo com que muitas delas procurem cuidar da saúde em outros espaços, como terreiros e em religiões afro-brasileiras; e culmina nas delegacias de polícia. O texto ensaja um grande exercício de alteridade, de colocar-se no lugar do outro, e refletir o quão “humanos” os seres são, em relação às travestis.

Dando sequência à discussão em torno de questões da diversidade humana, o décimo capítulo, **A intersexualidade de Bahia: novas resistências e a reinvenção de itinerários dentro do hospital**, de Shirley Acioly Monteiro de Lima e Pedro Paulo Gomes Pereira, revela as diferentes violências sofridas por uma pessoa intersexo que decide questionar a designação sexual que lhe foi atribuída, devendo necessariamente percorrer diferentes instâncias e caminhos jurídicos e médicos. Ao ingressar no sistema de saúde, entra em contato com distintos atores sociais e tipos de serviços, tais como secretaria de atendimento, clínicas médicas e enfermagem. Este texto apresenta uma dessas trajetórias, os encontros e as relações estabelecidas entre uma pessoa intersexo adulta e os grupos envolvidos em seu cuidado. Dessas relações vão surgindo complexas e inauditas formas de perceber as práticas médicas e não médicas, os conflitos causados pela apresentação dos nomes social e civil e as ações efetuadas no percurso dentro do hospital. Esse capítulo permite refletir sobre o tema da intersexualidade a partir de um olhar privilegiado, expondo os desafios enfrentados na experiência de uma pessoa intersexo.

O último capítulo, que encerra esta coletânea, é **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes no contexto da saúde da família**, de autoria coletiva de Rafael Siqueira de Guimarães, Veronica Suzuki Kemmelmeier, Jaima Pinheiro de Oliveira, Natália Terra, Carla Caroline Holm, Luiz Henrique Palavicini Selivan, Gislaíne de Fátima Oliveira e Sayonara Apoliana Kraieski Muller. Nele é abordada a problemática da violência intrafamiliar, que é aquela que pode ocorrer dentro ou fora de casa por membros da família ou por pessoas que passam a assumir função

parental. As demandas de casos de violência intrafamiliar estão chegando a todo o momento na saúde pública e também no ambiente escolar. Diante disso, o presente capítulo configura-se em uma revisão integrativa que visa fazer um levantamento acerca dos artigos publicados nos últimos dez anos no Brasil sobre violência intrafamiliar e agentes comunitários de saúde. Nos artigos selecionados, os/as autores/as identificaram a área do conhecimento em que estão situados os tipos de violência, os sujeitos vítimas, as metodologias utilizadas, os tipo de estudo, e o conceito de violência intrafamiliar que utilizavam. Em seguida, constataram que ainda está escassa a publicação de artigos referentes à violência intrafamiliar, indicando a necessidade tanto de estudos na área como a implementação de formações para a rede de saúde, educação e assistência ser capaz de responder efetivamente a esses casos.

Enfim, o debate sobre os desafios em torno das distintas manifestações de violência é tenso, intenso e extenso. Portanto, este volume busca trazer um pouco dessas tensões, provocando, desestabilizando, desnaturalizando e, particularmente, fomentando a reflexão sobre o papel do campo da Educação nesse processo. Desejamos uma leitura proveitosa e confrontativa. E, para finalizar, endossamos as palavras do saudoso Nelson “Mandiba” Mandela, prêmio Nobel da paz, que sempre afirmou que *“A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”*.

Boa leitura!

Os organizadores.

VIOLÊNCIA, AGRESSIVIDADE E PODER: CONCEITOS PARA PROFESSORES COMPREENDEREM CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR.

Telma Brito Rocha

1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno polissêmico e multicasual, apresenta diferentes modalidades e níveis, o que dificulta a elaboração de uma única definição. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. No entanto, o conceito é abstrato porque dor é subjetiva e difícil de ser definida.

Vários estudos em Sociologia, Psicologia e Saúde Pública entendem a violência como um fenômeno socialmente construído. No âmbito dessas teorias, Franco (1990) afirma que violência é um processo dirigido a certos fins, tendo diferentes causas, assumindo formas variadas e produzindo certos danos, alterações e consequências imediatas ou a longo prazo. Para Rocha (2012, p. 21), “a definição ora apresentada é ampla e dá margem a inúmeras interpretações, a diversos significados do que seria violência, o que pressupõe o reconhecimento da sua complexidade e polissemia”.

Corroboram com esse entendimento, também, Waiselfisz e Maciel (2003), que apontam duas questões que dificultam a definição da violência. A primeira refere-se ao fato de que os significados do termo violência são socialmente construídos, modificando-se de acordo com o momento histórico ou o contexto social. A segunda está relacionada ao fato de que a palavra violência pode referir-se a situações bastante diversificadas, tais como a doméstica, juvenil, bélica, contra a criança, simbólica, que se associam a modos de manifestação e de entendimento diferentes.

Por outro lado, Costa (1984, p. 30) define violência como: o emprego

desejado da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional.

Nesse sentido, a violência ocorre quando há desejos de destruição da parte do algoz. Ela caracteriza-se pela intencionalidade e está presente em toda ação humana. O autor ainda admite que a violência institui-se a partir dos conflitos instaurados no âmbito da cultura e entende a violência “[...] como uma particularidade do viver social, um tipo de negociação, que, através do emprego da força ou da agressividade, visa a encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação” (COSTA, 1984, p. 47).

Essa contestação permite compreender que existe uma transição do estado da natureza para o estado da cultura, mostrando a necessidade de compreensão da violência como um fenômeno sócio-histórico e cultural que emerge a partir do desejo.

Segundo Minayo e Souza (1999, p. 2), “[...] violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual”.

Embora essa definição tente imprimir certa especificidade à violência, ela ainda apresenta uma compreensão ampla, ou seja, leva a entender que várias ações humanas podem ser classificadas como violência. Existe também uma ênfase maior nas consequências da violência do que nas ações que as produzem.

A interpretação de sua pluricausalidade, como veremos a seguir, é também um dos problemas que o tema apresenta, por isso uma dificuldade em alcançar definições consensuais.

2 VIOLÊNCIA E CAUSALIDADE

A violência é abarcada por diversas esferas: social, econômica, cultural, política, etc., daí não ser possível indicar uma única esfera como causadora da mesma. No entanto, autores que discutem a violência, concordam que existe uma multicausalidade, uma atuação de fatores contextuais e pessoais

na constituição da violência.

Existem teorias que partem da premissa de que a violência é natural e inevitável, substituem a ideia de processo social e histórico pelo conceito de "agressão", que provém da biologia, genética e medicina. Nelas, a categoria agressividade é entendida como parte do instinto de sobrevivência e forma natural de reação dos animais em certas condições e situações, tendo, portanto, conotação de neutralidade e naturalidade. Ao partilhar da crença na "instintiva agressividade humana", acabam subordinando, a *priori*, os componentes da atividade humana aos instintos biológicos.

O mesmo ponto de vista é também particularizado na obra de Freud, *O mal estar da civilização*, de 1929, que fala sobre o problema dos instintos destrutivos humanos, considerando-os responsáveis pelo *mal-estar da civilização*. A agressividade aqui se constitui numa disposição instintiva primitiva e autônoma do ser humano.

Costa (1984, p. 24), partindo da leitura freudiana, acrescenta que a satisfação desses impulsos destrutivos ainda é naturalmente facilitada pela mistura de outros motivos de natureza erótica e idealista. Segundo o autor:

Quando lemos sobre as atrocidades do passado, amiúde é como se os motivos idealistas servissem apenas de excusa para os desejos destrutivos; e às vezes – por exemplo, no caso das crueldades da Inquisição -, é como se os motivos idealistas tivessem assomado a um primeiro plano na consciência, enquanto os destrutivos lhes emprestassem um reforço inconsciente. (COSTA, 1984, p. 24).

Nesse sentido, a violência não tem outra causa senão a satisfação dos impulsos e desejos destrutivos do ser humano. Esses motivos são geralmente racionalizados (no sentido psicanalítico), e busca justificar, perante a consciência, a existência dessa destrutividade.

Na obra de Freud (2009) ainda existe mais duas conclusões sobre a causa da violência. Para ele, a violência também aparece a partir do conflito de interesses. Neste caso, a violência é um instrumento que serve aos homens e mulheres para arbitrarem estes conflitos. Einstein, em correspondência a Freud, sob o título *Por que a guerra?*, de 1932, pergunta:

Por que a violência tornou-se este princípio geral de resolução do litígio entre os homens? Freud responde: as guerras só serão evitadas, com certeza, se a humanidade se unir para estabelecer uma autoridade central a que será conferido o direito de arbitrar todos os conflitos de interesses. Nisto estão envolvidos claramente dois requisitos: criar uma instância suprema e dotá-los de necessário poder. Uma sem a outra seria inútil. (FREUD apud COSTA, 1984, p. 24).

Essa instância suprema seria o direito e a lei. Ou seja, a violência poderia ser derrotada pelo poder daqueles que se juntavam e representavam a lei, em contraposição à violência do indivíduo só. Assim, a lei é a força da comunidade. Ela aqui deixaria de ser pura impulsão irracional de destruição para ser um meio dos indivíduos encontrarem o direito.

Por último, a violência articula-se no contexto intrigante, da paz e do pacifismo. A violência aqui poderia ser domesticada pela ação civilizatória. Essa ação seria pautada pelo fortalecimento do intelecto que começaria a governar a vida instintual, assim como a internalização dos impulsos agressivos com todas as suas consequências, vantagens e perigos.

Assim, Freud apresenta um conceito de violência ambíguo: ora ela é concebida como uma manifestação da agressividade indomável, ora ele a define como instrumento ou meio de que se servem os homens para implantarem a ordem através da lei, do direito e da paz.

Já Chesnais (1981) e Burke (1995) afirmam que não se pode estudar a violência sem relacioná-la com a sociedade que a produziu, porque ela se nutre de fatos políticos, econômicos e culturais desenvolvidos através das relações cotidianas. Esses fatos são culpa de um Estado que deixa a população em situação de carência, abandono, desemprego, incapaz de realizar a justiça social. Segundo Passeti (1995, p. 51),

[...] o próprio Estado enseja a prática de maus-tratos quando não cumpre com as responsabilidades que traça para si mesmo. Consume, proporcionalmente, a maior parte dos impostos pagos pelos cidadãos na sua própria reprodução [...].

Nessa visão, o Estado violentador põe-se como agente da opressão quando perpetua uma estrutura de classes desigual. Aqui, a violência é entendida como estrutural (opressão exercida pelos sistemas econômico, político e social, e pelas instituições em geral sobre grupos, classes, nações, indivíduos). Martín-Baró (1997, p. 406) acrescenta ainda que a violência estrutural

[...] não se reduz a uma inadequada distribuição dos recursos disponíveis que impede a satisfação das necessidades básicas das maiorias; a violência estrutural supõe além disso um ordenamento dessa desigualdade opressiva, mediante uma legislação que ampara os mecanismos de distribuição social da riqueza e estabelece uma força coercitiva para fazê-los respeitar. O sistema fecha assim o ciclo de violência justificando e protegendo aquelas estruturas que privilegiam as minorias à custa dos demais.

Por outro lado, a relação entre exclusão socioeconômica e violência tem sido apresentada, por vezes, como vilã da história. Cruz Neto, Moreira e Sucena (1999) afirmam que a pobreza conduz ao roubo, prostituição, o desemprego ou a ausência de renda levam à ilegalidade, tentadora forma de obter ganhos fáceis e, por vezes, vultosos; à desigualdade cuja percepção tem sido favorecida pela exaltação ao consumismo promovida pelos meios de comunicações, provocando frustração que conduz ao crime.

Tal posição indica a necessidade de reduzir as desigualdades econômicas, quando tivermos distribuição de renda, mas implica também, na aceitação da violência como condição linear de causa e efeito, e ainda generalista.

Contudo, autores têm demonstrado que não basta ser pobre para ser violento. Em particular, os estudos de Zaluar (1999) e Adorno (2002), contestam profundamente essa associação. Para eles, embora a maioria dos criminosos ou infratores seja oriunda das classes mais desfavorecidas da sociedade, é também nela que se encontra a grande maioria das vítimas de violência, tanto da violência estrutural como da violência de delinquência (ações fora da lei estabelecida).

Desse modo, não se trata unicamente de privações materiais que conduzem uma pessoa a desafiar aspectos éticos e morais da sociedade em que vive. Posições deterministas que colocam a pobreza como responsável por todas as mazelas sociais, e passam a explicar o crime pela pobreza, caem ainda no equívoco de entender a criminalidade como unicamente privilégio destes.

Para Freire (1996), essa culpabilização que o Estado imprime ao pobre faz parte do poder ideológico dominante de inculcar a responsabilidade nos oprimidos, por se encontrarem nessa situação. São pessoas que fazem parte da legião de ofendidos e que desconhecem a razão de sua dor na perversidade do sistema social em que se encontram. A consciência dessa incompetência, segundo o autor, tende apenas a reforçar o poder que os massacra.

Existem ainda estudos que apontam a excessiva imagem da violência veiculada nos meios de comunicações como fator desencadeante de comportamentos agressivos. Os trabalhos discutidos, a seguir, apontam que essas imagens fornecem modelos de violência e ensinam as crianças a agir violentamente, na medida em que alardeiam e detalham os crimes e colocam em destaque os criminosos, mostrando-os, muitas vezes, como indivíduos criativos, ousados e corajosos e, alguns, como social e economicamente bem sucedidos.

Para Candau (2001, p. 146), essas imagens contribuem para o desenvolvimento de uma cultura da violência, “[...] que se alastra e favorece todo um processo de banalização e naturalização de diferentes formas de violência”.

De acordo com Njaine e Minayo (2003), após realização de pesquisa sobre violência em escolas públicas e particulares, professores relataram que veem a televisão como um meio que contribui na formação da identidade dos jovens, promovendo esses modelos de ascensão, considerados como “maus modelos”, tais como os artistas, pagodeiros, jogadores de futebol, manequins. Estes modelos preconizam que existe um jeito fácil de alcançar sucesso, que dispensa o estudo e o trabalho, assim como o de enriquecer fartamente, através das figuras de políticos que ganham fortunas de maneiras ilícitas. Estes seriam os chamados “maus exemplos” na formação da identidade, segundo os professores pesquisados.

A mesma pesquisa entrevistou alunos e identificou que a televisão serve como fonte de informação, mas também incita novas interpretações da violência, pela reapropriação que o jovem faz dessa informação. Como demonstram Njaine e Minayo (2003, p. 126, grifos das autoras),

[...] a mídia, em particular a televisão, foi apontada pelos adolescentes como uma das causas da violência nos colégios, sobretudo por noticiar os acontecimentos de jovens atirando em seus colegas nas escolas norte-americanas, e usar a violência para buscar pontos no IBOPE. A violência mediatizada parece atingir adolescentes e jovens de uma forma peculiar. Ao veicular excessivamente cenas de agressão praticadas por esse grupo etário, de algum modo pode constituir-se em fator de risco para o comportamento agressivo: "a mídia te leva a enxergar um mundo que você vai, você entra nele sem saber. Quando você vê, você já fez um monte de coisa!" (aluna/7ª série/particular/JF).

Como se pode notar, para os alunos, seja pela via da glamourização do criminoso, pela glorificação das armas de fogo, ou pela violência interpessoal que caracteriza alguns gêneros televisivos, principalmente quando não há o adequado debate sobre a violência, a televisão facilita e influencia a adoção de atitudes agressivas.

Borges (2004) também aponta os efeitos perversos dos gêneros televisivos. Para a autora, eles são geradores de comportamentos de insatisfação, revolta e violência nos jovens decorrentes dos apelos ao consumo veiculados pela televisão, que não são analisados pelos pais junto a seus filhos, criando verdadeiras "[...] resistências à frustração de não obtenção do objeto de consumo, o que provoca às vezes a violência por um simples par de tênis nos pés de um colega de escola". (BORGES, 2004, p. 168).

Para Borges (2004), as influências da TV colaboraram na configuração das representações sociais¹, consolidando algumas tendências e atitudes

¹ Na definição de Moscovici (1978) é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Seus estudos ajudam a analisar processos, através dos quais os indivíduos elaboraram explicações sobre questões sociais e como isso de alguma forma relaciona-se com a difusão das mensagens pelos

ou reestruturando outras, não necessariamente dentro de uma perspectiva socialmente ética, relevante ou positiva.

É um fato, que tais fatores são constantemente estimados por professores e outros formadores de opinião. No entanto, o que observamos é que a eles são atribuídos os papéis de condicionantes dos comportamentos individuais e coletivos. E, não analisamos o papel que eles exercem na formação de representações sociais que se dão nas relações cotidianas dos jovens e, muito menos o fato de que por estarem tanto estes fatores, como os próprios jovens em constante interação e transformação, notadamente na sociedade contemporânea, não existem representações estáticas. Desta maneira há uma constante interação, troca, influência mútua entre a pessoa e o meio, e todo comportamento decorre desta constelação de variáveis que estão tanto na pessoa como no seu meio, e elas interferem tanto no comportamento individual, como no coletivo, nas relações sociais que estabelecemos desde o momento do nascimento. (BORGES, 2004, p. 168).

Nesse sentido, a preocupação deve estar na maneira como nos comunicamos, e o significado que a comunicação tem para o ser humano. O termo comunicação deriva do latim *communicare*, que significa partilhar, repartir, trocar opiniões, associar ou conferenciar. Envolve as linguagens oral e escrita, a música, as artes plásticas e cênicas, ou seja, todo comportamento humano. Diariamente somos bombardeados e envolvidos por informações, através de imagens e sons que, de uma forma ou de outra, tentam criar, mudar ou cristalizar atitudes ou opiniões nos indivíduos; conseqüentemente isso significa o efeito dos meios de comunicação de massa em nossas relações sociais, o que McLuhan (1969) chamou de mundo retribalizado.

Outro estudo de Ristum e Bastos (2003) sobre a violência urbana e o papel da mídia na visão de professoras do ensino fundamental, também revelou que a grande maioria dos modelos de violência fornecidos em casa, na rua ou na TV e imprensa em geral são importantes fatores de produção da violência. Acrescentaram ainda o incentivo dos meios de comunicações

veículos de comunicação, dos comportamentos e organização social.

ao consumismo como influência, especialmente entre os jovens pobres, a praticarem a ilegalidade e a violência como formas de conseguir os objetos de consumo cobiçados.

Num depoimento às pesquisadoras, uma professora de escola pública critica a forma como certos programas televisivos abordam notícias sobre violência:

[...] Um bandido, por exemplo, pratica uma violência e ele se transforma até num... O caso do maníaco do parque, né? Ele praticou tanta coisa e depois apareceu na televisão, foi capa de revista, como se fosse até um..., se transforma numa pessoa conhecida... até numa pessoa admirada por uma grande maioria. Tá na capa de revista, vai ser tema de filme, vai ganhar até dinheiro. Eu me lembro da época de Leonardo Pareja, que ele estava assim como..., como se fosse até um ídolo, que ia ganhar muito dinheiro, porque ia ser tema de um livro, de um filme. Quer dizer, ele pratica uma violência, faz coisas absurdas e depois... se transforma num ser assim tão importante, tão admirado por tanta gente. Então, eu acho que a televisão, os meios de comunicação, eles pecam nesse sentido, de colocar a pessoa numa condição que passa até a ser admirada". (RISTUM; BASTOS, 2003, p. 185).

A violência manifesta-se como produção e linguagem estética, como forma de ser, de se comunicar, de vivenciar, de apreender e interpretar o mundo. Devido a esse caráter, as imagens da violência contribuem na formulação de visões de mundo, discursos e comportamentos diversos dos sujeitos.

Segundo Ristum e Bastos (2003, p. 185.),

[...] os meios de comunicação constroem uma imagem da violência em que essa é eternamente repetida, capturando o indivíduo nessa repetição, sem que haja possibilidade de simbolização por parte deste, ou seja, a violência, como linguagem pode prescindir da violência como ato social.

Uma das peculiaridades da violência contemporânea é sua excessiva visualização, que nos informa o mundo através do que vemos e ouvimos. Nesse sentido, o mundo espetacularizado, violento e tecnificado, cujo retrato, construído e difundido pelos sistemas de mídias, constitui um elemento extremamente importante do universo de socialização das novas gerações.

Desse modo, Alves (2004) acredita que em tempos de tecnologias digitais não é apenas a oralidade que permite a estruturação do pensamento, mas os elementos que caracterizam a linguagem hipertextual, com som, imagem e texto, que ao mesmo tempo vêm também atuando como instrumentos de pensamento. Segundo ela,

[...] é através da mixagem das linguagens oral, escrita e digital, bem como do próprio corpo, que muitos jovens comunicam os seus desejos, raivas e frustrações, o que, muitas vezes, se manifesta através de uma violência simbólica ou até mesmo concreta. Isso é incentivado pelo fato de a violência ter se tornado ícone de uma sociedade, através do processo de estetização da violência, levado a cabo, em especial, pela mídia. (ALVES, 2004, p. 77).

Alves (2004, p. 189-190) amplia a análise da violência mediante o aspecto da linguagem. Para ela, o fenômeno da violência na contemporaneidade constitui uma linguagem que o sujeito utiliza para dizer algo, “[...] de apreender e interpretar o contexto, podendo ser manifestada através da oralidade, da imagem, da escrita, dos gestos e comportamentos”. Dependendo do que se diz e da forma como é dita, a palavra pode se tornar muito mais violenta do que o ato de bater.

Nesse sentido, como a linguagem é construída pelos sujeitos mediante a sua imersão na cultura, em interação com os pares e com diferentes instrumentos e signos, que podem ainda ser verbalizada através de diferentes meios, como a TV, os *games*, as músicas, os vídeos pela internet, presenciamos, na contemporaneidade, que a violência ainda tem diferentes formas de expressão.

Como se pode ver, a violência abarca diferentes aspectos em sua relação causal. O uso dos termos agressividade e violência é utilizado na

compreensão dessa multicausalidade, mas, neste aspecto, é preciso ainda distinguir esses termos para ampliação dessa relação.

3 AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA

Etimologicamente, a palavra “agressão” vem de ad gradior, que significa mover-se para diante, o que é o oposto de regredir, de movimentar-se para trás. Conforme foi apresentado anteriormente, violência origina-se de violentia, que significa qualidade de violento, ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral, uso da força, coação.

Embora essas definições sejam diferentes, às vezes agressão e violência são utilizadas como sinônimo. Nesse sentido, é importante distinguir os dois termos, que, apesar de serem semelhantes, não representam o mesmo significado.

Diferentes perspectivas teóricas têm sido utilizadas para explicar a agressão. No tocante à dimensão biológica, as discussões são mais generalistas e subsidiadas pelo evolucionismo darwiniano. Com ênfase nessa perspectiva, funções básicas do comportamento agressivo animal são reguladas pelos instintos de hierarquia, territorialidade e defesa da prole. (LORENZ, 1966)

Como afirma Minayo e Souza (1999, p. 4), a agressividade é instintiva e “[...] manifesta-se automaticamente em determinadas circunstâncias (perigo, sobrevivência e reprodução, principalmente), levando os animais a atacarem outros da mesma espécie”. Eles consideram essa agressividade como parte do próprio instinto de sobrevivência, e subordinam o social ao biológico. A agressividade aqui é necessária à própria preservação da espécie, de forma natural e irresistível.

De acordo com essa abordagem, o instinto da agressão é descrito não como um princípio diabólico que tem por finalidade a destruição e a morte, mas como um contribuinte da preservação e organização da vida.

Já outros estudos explicam que a agressividade não depende de impulsos internos. Bandura (2001) considera reducionista o evolucionismo unilateral, que tende a biologizar as causas do comportamento humano a partir das pressões seletivas ao longo da evolução da espécie.

Para o autor, a maior causa da agressão é o incentivo e as recompensas oferecidas pelo ato. Nessa perspectiva, os atos agressivos não podem ser espontâneos, eles precisam ser aprendidos, treinados, para que sejam executados. Além disso, eles são aprendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem (família, sociedade ou ídolos), que demonstrem tipos de ações que são recompensadoras ou passíveis de punição.

Para explicar esse pressuposto, Bandura (1961) criou a teoria da aprendizagem social, na qual afirma que a aprendizagem da agressividade ocorre pela modelação, ou seja, aprendizagem por observação, e descrevem os quatro processos interligados: 1) o indivíduo deve estar atento às dicas ou pistas que lhe são dadas; 2) as observações devem ser codificadas de alguma forma, a fim de serem representadas na memória; 3) estas representações são transformadas em padrões de imitação de comportamento e 4) são necessários incentivos apropriados à atuação do que foi aprendido (BANDURA, 1983). Uma vez aprendido o comportamento agressivo, basta haver uma situação apropriada para que ele se manifeste.

No entanto, existem ainda autores, como veremos a seguir, que preferem integrar tanto o enfoque biológico como o sociocultural para entender a agressividade. Martín-Baró afirma que todo ser humano é um ser aberto à agressão como possibilidades comportamentais, e tem sua base fundada no próprio organismo. Mas o autor adverte que essas possibilidades para se materializarem dependem das circunstâncias sociais em que se encontram cada uma delas.

Para Martín-Baró (1997, p. 365-366),

[...] todo ato ao que se aplique uma dose de força excessiva pode ser considerado como violento. A agressão, por outro lado, somente seria uma forma de violência: aquela que aplica a força contra alguém de maneira intencional, ou seja, aquela ação mediante a qual se pretende causar um dano a outra pessoa.

O autor ainda acrescenta que não há necessidade de procurar as raízes da agressão e da violência dentro das pessoas. A agressão e a violência podem ser encontradas nas circunstâncias em que vivem, atribuindo ao fato das pessoas se verem frustradas em seus desejos e vontades ou, ainda,

pelo fato de terem aprendido a alcançar seus objetivos através da utilização da violência, o que confere à agressão e à violência um caráter encontrado e assimilado na sociedade, através das relações entre os indivíduos.

Nesse sentido, a agressividade é da ordem da necessidade, algo instintivo presente em todas as espécies; por vezes, ela ainda não é considerada negativa. Como afirma Levisky (1997, p. 47): “[...] Muitas das chamadas condutas assertivas, tais como a determinação, o empenho e a força para conseguir algo, incluem sempre uma certa dose de agressividade”.

Por isso, segundo Martín-Baró (1997), a sociedade não se opõe que o homem contemporâneo busque a agressividade para vencer os obstáculos do mundo moderno. Muitas vezes ser agressivo vem associado a ser dinâmico, ser competente não importando muito com o que é preciso fazer para alcançar o patamar do chamado cidadão vencedor.

Para o autor, os valores que regem a vida cotidiana dos membros da sociedade são o individualismo, que estimula a violência, a agressão como meio de satisfação individual e a competição, na qual o êxito de um implica no fracasso do outro. Ou seja, nessa sociedade cada dia mais hostil, por conta da competitividade, a violência torna-se uma técnica de sobrevivência.

Outros autores distinguem agressividade de violência a partir do impacto negativo das condutas violentas sobre as vítimas. Para Loeber e Hay (1997), a agressão provoca danos menos severos aos indivíduos, ao passo que a violência pode ser caracterizada por atos agressivos, como delinquência ou crueldade, que causam sérios prejuízos a suas vítimas.

Kristensen e outros autores (2003) definem agressividade como uma disposição para condutas de ataque (aplicação de força física ou verbal) diante da percepção de ameaça, o que seria típico do comportamento animal. Já a violência, segundo autores, refere-se a uma característica típica de algumas formas de agressões entre seres humanos, causas graves, danos por meio de condutas que envolvem opressão, constrangimento físico ou moral, ou qualquer ação exercida contra a vontade alheia.

Nesse sentido, compreender poder e violência ainda faz-se necessário.

4 PODER E VIOLÊNCIA

É consenso entre alguns teóricos, a afirmação de que a violência é uma manifestação de poder, entendida como domínio do homem sobre os homens, efetivamente através de comando. A esse respeito, Mao Tse-Tung afirmava que o “poder brotava de um cano de uma arma”, já Marx entendia o estado como um instrumento de violência sob o comando da classe dominante, mais especificamente o domínio dos meios de produção por essa classe.

É muito comum na literatura, autores discutirem poder e violência partindo do ponto de vista do “poder político²”, implicado nas forças do Estado, com suas instituições “ideológicas”. No entanto, cada vez mais identificamos que na contemporaneidade a lógica de dominação insere-se numa rede complexa de situações.

Hannah Arendt (2001) deslocou a temática do poder, do seu emprego e aplicação, para a de sua criação e manutenção, ampliando ainda a noção sobre o ato político. Para ela, o poder é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade humana para agir em conjunto. Isto, segundo ela, depende do consenso de muitos, o que transforma o poder legítimo.

Arendt (2001) distingue cinco palavras que, muitas vezes, costumamos usar como sinônimas: “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e “violência”. “Poder”, diz ela: “[...] corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em consenso. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido” (ARENDR, 2001, p. 36). Já o “vigor”, segundo ela, enquanto entidade individual, é definido como “[...] a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas” (ARENDR, 2001, p. 37). A “força”, termo usado no cotidiano como sinônimo de violência, “deveria ser reservado, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou ‘à força das circunstâncias’, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais” (ARENDR, 2001, p. 37). A [...] “autoridade”

2 Nesse contexto, o conceito é apresentado como modo de exprimir para nós a soberania do Estado que constitui o social.

pode ser investida em pessoas ou postos hierárquicos, e “sua insígnia é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeam; nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (ARENDT, 2001, p. 37). Por fim, a violência distingue-se dos demais termos pelo seu caráter instrumental; no entanto, pode estar “[...] próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo” (ARENDT, 2001, p. 37).

Assim, partindo dos significados dos termos citados, podemos compreender que não é a violência que gera o poder, pelo contrário, ela aparece quando o poder está ameaçado: “[...] poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente” (ARENDT, 2001, p. 44). Distinguindo “poder” de “violência”, a filósofa alemã Arendt diz: “[...] uma das mais óbvias distinções entre poder e violência é a de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência, até certo ponto, pode operar sem eles, porque se assenta em implementos.” (ARENDT, 2001, p.35). Para ela, a forma extrema de poder é o de todos contra um, a forma extrema de violência é um contra todos.

Ainda segundo a autora, a violência pode ser justificada, mas nunca será legitimada; o poder é legítimo, e a mais simples forma de legitimação é o voto. A violência pode ser justificada porque traz queixas à atenção pública; aponta uma ausência de diálogo e, em última instância, reclama a falta de cidadania. Nesse sentido, todos aqueles que sentem perder a capacidade de agir coletivamente tendem a substituir o poder que lhes escapa das mãos pela violência. Para a autora, a violência é racional, voluntária e multiplica-se enormemente com o imenso desenvolvimento tecnológico desencadeado pela utilização da ciência aplicada pelos detentores do capital. Toda vez que tivermos a diminuição do consenso social a respeito da legitimidade de um determinado poder, estaremos na iminência de emprego de instrumentos da violência.

Assim como Arendt, Foucault também relativiza a lógica de poder, e propõe um deslocamento em relação às análises que põem o Estado como centro constituidor dessas relações. Para ele, o fenômeno da dominação, com as inúmeras relações de poder, preexiste ao Estado e afirma: “[...] cada ponto do corpo social, entre homem e mulher, entre membros de

uma família, [...] entre cada um que sabe e cada um que não sabe, existem relações de poder” (FOUCAULT, 1990, p. 187). Discutir estas relações é uma das preocupações do autor, porque sem entendê-las dificilmente se poderá alterar efetivamente o jogo do poder na sociedade.

Foucault (1990, p. 248) acredita que “[...] o poder é um feixe de relações mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado”. Com essa implicação, ele conduz a uma forma diferente de entender o poder, seu modelo relacional possibilita compreender com mais clareza a dinâmica, fragmentada, móvel e, às vezes, contraditória, do poder em funcionamento na sociedade.

Nessa perspectiva, o poder só pode ser concebido como algo que existe em relação, e envolve forças que se embatem e se contrapõem. Todo poder é uma relação de forças, ou, igualmente, toda relação de força constitui uma relação de poder. Com isso, existe uma pluralidade de correlações de forças, que constituem as relações de poder e atravessam todo o corpo social. O autor diz: “[...] o termo poder designa relacionamentos entre parceiros e com isto não menciono um jogo de soma zero, mas simplesmente, e por ora me referindo em termos mais gerais, a um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se uma às outras” (FOUCAULT, 1990, p. 217).

Michel Maffesoli (2001), em *A violência totalitária*, também relativiza a noção de poder. Ele acredita que essa noção, de modo geral, desconsidera a coletividade na qual se manifesta os atos de violência. Para ele: “Em face do Estado, que é o triunfo do uno, encontra-se a sociedade dividida, lugar das diferenças”. Por isso, o autor recusa esse conceito de poder como estruturante social, “[...] o poder da economia e o conflito que as caracterizam dependem da potência e não o contrário [...]” (MAFFESOLI, 2001, p. 65).

O autor não negligencia o papel do Estado com essa afirmação, apenas desloca as análises tradicionais para mostrar que o poder não deve ser pensado como fundamentalmente emanado de um ponto, em geral, identificado com o Estado, até porque:

O estado nas suas diversas abstrações burocráticas, não “representa” mais nada. O rei está nú, e já se começa a

perceber isso [...] E se a glória da modernidade constituiu em tender para esse “ideal democrático”, cabe ter coragem para dizer que este já não se encontra na ordem do dia. (MAFFESOLI, 2001, p.19).

O que se deve ter em mente é a interpretação da dinâmica das relações de poder que se assemelha à ideia de uma rede. Essa rede permeia todo o corpo social, articulando e integrando os diferentes focos de poder, seja o Estado, a escola, a prisão, o hospital, o asilo, a família, a fábrica, a vila operária, que se relacionam, se apoiam uns nos outros para constituir o corpo social.

É nesse sentido que reside a ideia de uma “força societal”, aquilo que Maffesoli (2001) chama de potência, apta a resistir ao estado tecnocrático, capaz de burlar as leis e os direitos civis.

Potência, para o autor, significa um conjunto de elementos (força, coletivo, diferença) oriundos do social, que funcionam bem em sua articulação nos microeventos da vida cotidiana. Nos momentos de conflitos generalizados, a potência desabrocha e esse confronto torna-se real. Ele ainda acrescenta: “[...] essa potência social renasce, certo de maneira caótica, exprimindo-se, por vezes nos excessos, por vezes na indiferença, na ironia ou na derrisão” (MAFFESOLI, 2001, p.19).

Santos (2001) é um dos autores que também têm refletido sobre a questão teórica do poder e violência. Sobre esta última, ele a define como:

[...] uma forma de relação social de excessos de poder que impede o reconhecimento do outro-pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (SANTOS, 2001, p. 108).

O autor baseado nas ideias de Foucault ainda acrescenta que esse excesso de poder não seria apenas a sua manifestação institucional, pois a força, a coerção e o dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder, estariam seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais. Assim, a violência na sua forma

social contemporânea estaria expressa no excesso de poder que impede o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou da coerção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência configura-se nos dias atuais, como um problema em diversas sociedades. A expressão desse fenômeno, atualmente, demonstra a ausência da palavra, do diálogo e de uma visão crítica, seja por parte de quem a assiste ou de quem vivencia.

A escola, a família e os meios de comunicação têm importante papel na abertura desse diálogo, mas, à medida que as duas primeiras se omitem e os meios de comunicação não param de falar de maneira sensacionalista, a cultura da revolta diante do que choca, do que deveria espantar, transforma-se em cultura do show e do entretenimento.

Nesse sentido, a violência precisa ser interpretada e definida em suas várias faces, interligada em rede, e por meio dos eventos em que se expressa, repercute e se reproduz através da linguagem. Tal discussão mostra-se bastante profícua para se pensar a violência expressa através de discursos em ambientes digitais, nos ambientes presenciais, na escola, pois a palavra também pode ser violenta, à medida que é invasiva e provoca algum tipo de constrangimento moral ou coação.

É preciso ainda entender a violência como um fenômeno multifacetado, que não atinge apenas a integridade física, mas também a integridade psíquica, emocional e simbólica de indivíduos ou grupos nas diversas esferas sociais, seja no espaço público ou privado.

Por essas razões, a análise das causas e das relações que geram condutas violentas impõe alguns desafios aos professores: demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações nesta sociedade em rede, como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência.

As fontes teóricas sobre violência são muito variadas, assim como sua pluricausalidade. Sendo assim, para se compreender e realizar intervenções pedagógicas a respeito da violência escolar é preciso analisar algumas questões, os contextos social e econômico da escola, quem são

os envolvidos nos conflitos, se professores, alunos, comunidade; aspectos da cultura e da diversidade de valores desses grupos. As ações devem envolver um projeto pedagógico autoral dos profissionais da escola, em articulação com comunidade, medidas de prevenção e solução de conflitos com protagonismo dos alunos. Por outro lado, as condutas típicas das discriminações em relação à raça, ao gênero, à orientação sexual, à nacionalidade, à religião e à situação social devem ser abordadas no currículo escolar durante todo ano letivo, superando a prática de projetos isolados, provisórios, sem o engajamento coletivo.

O professor através de sua prática pedagógica não deve exercer nenhuma relação de poder, agressividade para com seus alunos. Refletir cotidianamente sobre as concepções de avaliação e planejamento, sua didática, possibilita ao professor entender que sua autoridade docente é construída numa relação de respeito e tolerância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sergio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

ALVES, Lynn Rosalina. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

BANDURA, Albert. Psychotherapy as a learning process. **Psychological Bulletin**, v. 58, n.2, p. 143-159, Mar. 1961.

_____. The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. **Canadian Psychology**, v. 42, n. 1, p. 12-24, Fev. 2001.

_____. Psychological mechanisms of aggression. In: GEEN, R. G.; DONNERSTEIN, E. (Ed.). **Aggression, theoretical and empirical reviews**. New York: Academic Press, 1983. p. 1-40.

BORGES, Celma. Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional. **Gestão e Ação**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 159-177, ago. 2004.

BURKE, Peter. Violência urbana e civilização. **Braudel Papers**, n. 12, p. 1-8, 1995.

CANDAUI, Vera. Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____. **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 137-166.

CHESNAIS, Jean Claude. **Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos Jours**. Paris: Robert Laffont, 1981. p. 497.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CRUZ NETO, Otavio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzi. Um século carioca: estudo sobre adolescência, atos infracionais e tráfico de drogas no município do Rio de Janeiro. In: _____. (Coord.). **Adolescentes envolvidos pelo tráfico de drogas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, Abrasco, 1999. p. 10-39.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo**: y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1990.

FRANCO, Saúl. **La violência**: un problema de salud pública que se agrava en la Región. Boletín Epidemiológico de la OPS, v.11, n. 2, p. 1-7, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a Guerra e a Morte**. Covilhã, Lusosofia Press, 2009.

LEVISKY, David Léo. Aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. In: LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência e violência**: conseqüências da realidade brasileira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 17-29.

LORENZ, Konrad. **On aggression**. Nova York: Hartcourt, Brace & World, 1966.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. Violencia y agresión social. In: _____. **Accion e ideologia**: Psicología social desde centroamérica. 8. ed. San Salvador, El Salvador: UCA, 1997. p. 359-422.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência?: reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface**: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v. 13, n. 7, p. 119-134, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Saúde mundial**. Genebra, 1993.

PASSETTI, Edson. **Violentados**: crianças, adolescentes e justiça. São Paulo: Imaginário, 1995.

RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

ROCHA, Telma Brito. **Cyberbullying**: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 27, n 1, jan./jun. 2001.

WAISELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília, DF: Unesco, 2003.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, v.13, n.13, p. 17-23, 1999.

SOBRE A AUTORA:

Telma Brito Rocha é Pedagoga - UFBA (2002), Mestre em Educação - UFBA (2005), Doutora em Educação (2010) - É autora do livro *Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente*, Brasília, LiberLivro, 2012. Co-organizou o livro: *A vida no Orkut: Narrativas e aprendizagens nas redes sociais*, Salvador EDUFBA, 2010 e 2012 em 2ª Edição. É Professora de Didática dos Cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Campus Salvador).

REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA

Marisete Hoffmann-Horochovski

Daniela Resende Archanjo

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca refletir sobre um tema que circula cotidianamente como fato, notícia, prática e representação: a violência. Em pleno século XXI, a violência assume contornos alarmantes, promovendo ações e reações diversas que impõem desafios e alteram cenários, perspectivas, hábitos e projetos de vida. Dia após dia nos deparamos com uma espécie de bombardeio de notícias avassaladoras veiculadas pela mídia: sequestros, roubos, acidentes fatais, assassinatos, rebeliões em presídios, corrupção, desvio de dinheiro público, entre outras.

O aumento generalizado da violência e sua frequente presença nos meios de comunicação têm gerado iniciativas acadêmicas e governamentais com a produção de pesquisas e políticas que visam, respectivamente, entendê-la e contê-la. Iniciativas que, embora ajudem a compreender melhor o processo, ainda são paliativas no sentido de resolver o problema. Cada vez mais a violência torna-se corriqueira, banal e, como consequência, ocorre a constituição de uma cultura do medo, que afeta todos, embora não necessariamente da mesma maneira. Sentimento crescente de medo e insegurança, perceptível em olhares desconfiados, passos apressados, lugares não frequentados, grades, alarmes, e tanto mais (ADORNO, 2000). Não se sabe mais a quem temer, ou melhor, contra quem é necessário proteger-se.

Para entendermos a constituição desta cultura, é necessário traçarmos, ainda que brevemente, um panorama que nos permita responder, ou melhor, compreender o que é violência. Afinal, ela não é um fenômeno novo. Pelo contrário.

Em todas as sociedades, em todas as épocas ocorrem ações que se podem caracterizar como violentas já que apelam para o uso da força bruta, seja através de que instrumentos for; ao invés de apelar para o consentimento. O que varia são as suas formas de manifestação e as regras sociais que as controlam. (ZALUAR, 1994, p. 30).

A título de exemplo, podemos relembrar algumas lições das aulas de História. Na assim chamada Pré-História, a violência é personificada na luta pela sobrevivência, na lei dos mais fortes. Na Idade Antiga, representada nas conquistas geográficas/culturais que simbolizavam o poder. Como não lembrar a extrema crueldade dos assírios com seus inimigos? Ou então do Império Romano que crucificou, entre tantos feitos, milhares de escravos que combatiam ao lado de Spartacus ao longo da Via Ápia? As lutas dos cristãos e dos mouros em “nome da religião” e as fogueiras da Inquisição figuram na memória da Idade Média. O absolutismo da Idade Moderna, as grandes guerras (HOFFMANN-HOROCHOVSKI, 2003) e o extremismo da Idade Contemporânea, como os atos recentes do Estado Islâmico, consolidam uma história marcada em todos os tempos por atos de extrema violência.

Igualmente não constitui novidade o debate teórico construído sobre o tema. Thomas Hobbes (1997) ainda no século XVII afirmou que “o homem é o lobo do homem” bem como a existência de uma “guerra de todos contra todos”. Preferido de vários autores que abordam a temática, discorre sobre a violência pressupondo uma trajetória entre o estado da natureza, uma verdadeira barbárie, e o estado da sociedade, a civilização. Os seres humanos estabelecem um pacto, um contrato social que consiste numa “transferência mútua de direitos”, garantindo a paz e a conservação da vida. O contrato permite a constituição do Estado com poder pleno, dotado de armas para garantir o respeito mútuo. O Estado “é condição para existir a própria sociedade. A sociedade nasce com o Estado” (RIBEIRO, 2006, p. 62).

Nicolau Maquiavel (1996), por sua vez, discorreu sobre o papel do príncipe na conservação do seu estado e na manutenção da paz. Para ele, os fins justificam os meios e o temor pode ser mais eficaz que o amor, pois os seres humanos costumam ser “ingratos” e “volúveis” (MAQUIAVEL, 1996, p. 98), sem contar que a bondade em tempo integral pode conduzir à ruína. Para governar seu estado e evitar a instabilidade política, o príncipe deve conjugar dois caminhos: o da lei e o da força. Para isso, pode tanto se espelhar em personagens históricas que obtiveram sucesso em seus desafios quanto na força do leão e na esperteza da raposa.

Destarte, a manutenção da paz é adquirida em Hobbes mediante um contrato que asseguraria o estado de sociedade e que impediria os homens

a agirem como seus algozes, como seus lobos. Em Maquiavel, é garantida pela atuação do governante, que pode/deve utilizar de todos os meios, inclusive dos violentos, para manter a ordem pública. Em ambos os casos perpassa a ideia de que as pessoas são naturalmente combatentes, egoístas e violentas. Obviamente não existe um consenso sobre esta questão, e outros autores, como Jean-Jacques Rousseau, apontam a segurança, a paz e a ordem como inerentes à natureza humana. É importante ressaltar que esta chamada natureza humana está diretamente associada ao que hoje denominamos dignidade humana, razão da existência dos direitos humanos.

Seguindo esta perspectiva, a violência que hoje vivemos em nosso país seria decorrente da incapacidade do Estado de cumprir o seu papel no sentido de prover segurança e garantir a manutenção da ordem social. De acordo com alguns autores, o aumento exacerbado da violência coincidiu com a grave crise econômica no processo de redemocratização brasileira que afetava "a capacidade do Estado de investir em todas as áreas: saúde, educação, justiça e segurança pública" (CARDIA, 1997, p. 28).

Três décadas passaram-se, contudo, e podemos perceber a presença do Estado não só nas áreas básicas, como saúde, educação e segurança. Mas o que isso alterou em termos de violência? A violência persiste mesmo com uma atuação mais intensa do Estado. Apesar de ser evidente o aumento da produção no plano jurídico-institucional, com a crescente aprovação de regras nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos, ainda há um vácuo entre esse arcabouço e a efetivação da proteção à dignidade humana. Tal realidade é objeto de preocupação explícita no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007), resultando em fomento às ações de disseminação da educação para/em Direitos Humanos.

Outra perspectiva comum em análises sobre violência está relacionada à desigual distribuição de renda no sistema capitalista de produção, responsável por "um estado de guerra dos 'pobres' contra os 'ricos', que se estende, até mesmo, a uma absurda violência de 'pobres' contra 'pobres'" (LAMARÃO; BRITTO, 1995, p. 26). Cabe destacar que a associação pobreza/violência é comumente legitimada pelos meios de comunicação.

Esses dois discursos tendem a naturalizar a violência, a percebê-

la como algo intrínseco às relações humanas. Reproduzem a associação extremamente simplificadora entre pobreza e marginalidade. Vale registrar aqui a importância de pesquisas como a realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) – em especial “Violência na mídia” (NJAINÉ; VIVARTA, 2005) –, que aponta para a complexidade desta naturalização. É urgente e preciso (re)conceituar a violência, relativizando noções correntes como a que explica a violência como sintoma de uma classe, de uma raça, de uma localização geográfica ou então a que procura definir a violência a partir de uma noção genérica (LAMARÃO; BRITTO, 1995). Não se pode simplificar a temática. Não se pode perder de vista que o que existe são violências, e não a violência.

Dito isso, esse texto tece algumas considerações sobre esse fenômeno, a partir de revisão bibliográfica, procurando refletir sobre sua crescente exposição e aparente naturalização em tempos atuais.

2 A VIOLÊNCIA NA ATUALIDADE

A associação entre violência e pobreza está geralmente relacionada à criminalidade e cidade. Alba Zaluar (1985, 1994) ajuda a pensar sobre isso a partir de estudos sobre a violência no Rio de Janeiro. Violência que está nas ruas e nos meios de comunicação, física ou simbólica, traduzida em gestos e palavras e percebida de diferentes formas. Para a autora “a classe social a que pertencemos, o local onde moramos, o jornal que lemos, o programa que assistimos, bem como a imagem que estes nos dão de nossa classe social e do local onde moramos, constituem e compõem o modo como vivenciamos e pensamos essa violência” (ZALUAR, 1994, p.13).

Em suas pesquisas, o nome do lugar não importa. São tantos lugares marginalizados com casas e ruas estigmatizadas pela pobreza “social e moral”, que poderia ser qualquer um. Ruas mal feitas, sem infraestrutura, por onde circulam diversos personagens que compõem um cenário na maioria das vezes deprimente: trabalhadores, desempregados, bêbados, desocupados e traficantes. A rua é o espaço obrigatório do conjunto habitacional ou da favela, espaço de transição que liga o público e o privado, espaço de vida e de alegria, espaço de medo e de morte.

É nesse cenário opressor, nesse espaço de segregação moral, nesse campo definido de fora como o campo da

criminalidade, que os trabalhadores urbanos de baixa qualificação arrumam e enfeitam suas casas, educam seus filhos, inventam estratégias de sobrevivência, montam organizações vicinais para reivindicar melhorias no bairro e para tornar alegre o seu lazer. (ZALUAR, 1994, p.15).

Lugar que impõe a convivência forçada com bandidos e com policiais. Criminosos que moram perto de suas casas, que estabelecem laços com a comunidade, que influenciam seus filhos. Policiais que no combate às drogas, ao tráfico, provocam medo no restante da população, tratando a maioria dos pobres como bandidos. O olhar da população local sobre os bandidos não é consensual, mas sobre os policiais, que há muito perderam o título de heróis, é quase sempre envolto de temor e ódio (ZALUAR, 1994). Resta saber se isso mudou nos últimos anos com a implantação das Unidades de Polícia Pacificadora - UPPs¹.

O bandido nem sempre é visto como vilão, prossegue Zaluar (1994), sendo algumas vezes considerado “vingador de seu povo”, “protetor de seu pedaço”. Na maioria das vezes, porém, é percebido pela população como corruptor de jovens, desleal, imoral, ganhador de dinheiro fácil. É diferente do malandro, pois porta arma de fogo quando o malandro no máximo arriscava uma navalha. Faz parte de um sistema de poder no local, apadrinhado pelo revólver na cintura, que dita as regras tanto para a bandidagem quanto para a população de forma geral. População que convive com o medo cotidiano e que é a cada dia mais discriminada, marginalizada. Apontada pelos meios de comunicação como suspeita primeira de crime, de violência, está cada vez mais acuada e sem perspectivas.

A associação criminalidade/pobreza adquire espaço amplo e um número cada vez maior de adeptos. Esta associação, no mínimo reducionista, cria estereótipos de marginais, tornando-se uma forma de ampliação de violência.

O espelho que se constrói agora no Brasil é este: pobre, criminoso, perigoso. Pela prisão por vadiagem de

¹ De acordo com o Governo do Rio de Janeiro, o programa de segurança que deu origem às Unidades de Polícia Pacificadora iniciou em dezembro de 2008 com a instalação da primeira UPP no Morro Santa Marta, localizado no bairro Botafogo, na Zona Sul. Atualmente, são 38 UPPs, com um efetivo de 9.543 policiais (UPPRJ, 2014).

trabalhadores sem carteira de trabalho assinada. Pelas constantes narrativas de crimes e da morte de criminosos nos bairros pobres da cidade que toda a imprensa diária fornece (...). Pela recusa de emprego feito pelo patrão ou empregador ao candidato pobre quando toma conhecimento do local onde este mora. O espelho não é bonito, ao contrário. E corre o risco de estar sendo levado ao pé-da-letra por um número cada vez maior de jovens, apesar dos esforços de muitas pessoas ligadas às organizações populares no sentido de mudá-lo com a construção de uma identidade positiva feita por eles mesmos. (ZALUAR, 1994, p. 33-34).

Espelho assustador, porém polido pela Polícia e pelo Sistema Judiciário que constituem os meios poderosos de controle dos países modernos industrializados. Os que infringem a lei são identificados como criminosos e encarcerados em presídios superlotados, insalubres e perniciosos que há muito não cumprem sua função maior de ressocializar os presos.

Os meios de controle social ajudam a disseminar a ideia de que a maioria dos criminosos é diferente biologicamente, pobre e com um determinismo, uma pré-compulsão para o crime. Assim, o criminoso não seria um ser comum, mas um ser deformado física e moralmente. E caso as investigações mostrem o contrário, ou seja, de que o criminoso não é pobre, o sistema demonstra que existe uma diferenciação expressiva entre os criminosos pobres e não pobres, depondo contra a afirmação de que todos são iguais perante a lei.

A certificação da autoria, por sua vez, desvinculou-se da ideia de que todos são iguais perante a lei (...). É a condição social dos autores e não seu status de cidadão ou sujeito que passa a predominar e a favorecer o rigor e a rapidez nas investigações. Para os pobres, então, restou apenas um número de identificação e as impressões digitais marcadas na polícia. Não uma identidade, mas um número. Não é a condição de sujeito, mas a de assujeitado ao controle e vigilância do Estado, senão à opressão policial pura e simples. (ZALUAR, 1994, p. 65).

O aumento de armamento da polícia e maior rapidez do sistema judiciário são medidas importantes, porém, consideradas isoladamente, insuficientes para diminuir os altos índices de violência presentes na sociedade. É necessário rever esses conceitos discriminatórios e garantir de fato uma política menos excludente e mais igualitária. É necessário igualmente combater a corrupção policial e criar uma política de segurança pública que possa ser efetivada com êxito, diminuindo a violência de forma geral e o número de óbitos que ela promove. É preciso, enfim, rever a justiça brasileira.

Luiz Eduardo Soares (2012)² atenta para essas questões e discorre sobre sua experiência como subsecretário de Segurança e como coordenador de Segurança, Justiça e Cidadania do Estado do Rio de Janeiro quando denunciou a existência de “uma ‘banda podre’ da polícia fluminense” – experiência que durou aproximadamente 500 dias e que culminou em sua exoneração e exílio nos Estados Unidos para evitar ameaças de morte. No exercício de sua função, nos idos de 1999 e 2000, procurou “ouvir a população” e romper com a ideia de que moradores das periferias e favelas são cúmplices da bandidagem e, por extensão, inimigos da segurança pública. Pelo contrário, essas comunidades “eram e são destinatárias dos serviços públicos”. Embora reconheça avanços inquestionáveis na sociedade brasileira nos últimos 40 anos – aumento na qualidade e perspectiva de vida, diminuição da fome e miséria, avanço educacional, entre outros –, Soares destaca a necessidade de resolver problemas permanentes como o racismo, a violência do Estado e a desigualdade de acesso à justiça. Com relação ao sistema penitenciário, é contundente:

Os presos eram esquecidos e continuam esquecidos, o sistema penitenciário são casas de horrores, são sucursais do inferno. Nós continuamos convivendo com isso, com a brutalidade policial letal que atinge recordes mundiais, e nós silenciemos a respeito disso sem nos darmos conta de que esse é um desafio absolutamente crucial, que sem enfrentamento não haverá democracia que mereça esse nome. Isso aconteceu no Brasil pós-ditadura, então eu comecei com colegas e setores minoritários dos movimentos sociais a focalizar essas questões, dizendo: ‘Olha! Segurança pública, violência, criminalidade e a

² Em entrevista a Revista Trip (23/10/2012).

forma pela qual o Estado lida com isso constituem um campo muito importante. Nós temos de ter posições democráticas a esse respeito'. Os direitos humanos têm que ser aplicados, direitos que valem para todos, inclusive para os operadores de segurança pública, os profissionais de polícia, para os que são suspeitos ou condenados, todos eles são seres humanos e devem ser destinatários do Estado democrático de direito. Essa é uma questão tão evidente, mas que permanece negligenciada. (SOARES, 2012).

Na esteira da posição do autor está a discussão sobre o que são os Direitos Humanos e, mais do que isso, o debate sobre a origem de tais Direitos (se natural ou cultural). A percepção de que Direitos Humanos constituem-se a partir de uma construção social, desemboca na necessidade de problematizar a sua origem histórica, muitas vezes associada à teoria liberal de John Locke. Nas palavras de Cabrita,

O problema da definição dos direitos humanos está intimamente relacionado com a própria complexidade do Direito, ele próprio um conceito impreciso. O que acontece é que há várias concepções dos direitos humanos, tal como há várias concepções do Direito. O Direito é uma realidade cultural. Não é axiologicamente neutro ao contrário daquilo que se possa pensar. Por outras palavras, o Direito exprime valores. (CABRITA, 2011, p. 8).

Boaventura de Sousa Santos (1997) defende que para desenvolverem o seu potencial emancipatório os direitos humanos precisam tornar-se verdadeiramente multiculturais, afastando-se da falsa pretensão universalista. Ao problematizar a possibilidade de existência de direitos universais, ressaltando o domínio ocidental sobre a questão, o autor português instiga a uma série de desconstruções, despertando o olhar crítico sobre a própria ideia de direitos humanos sem que se considere a questão da possibilidade de efetivação/aplicação dos mesmos para todos.

Além disso, diante de conflitos entre direitos (ou colisão de direitos), há que se pensar que a decisão sobre qual deve prevalecer, ou sobre a

própria aplicação do princípio da proporcionalidade para a solução³, fica prioritariamente nas mãos daquele que tem mais recursos (recursos técnicos, econômicos, sociais etc.).

No contexto exaltado por Soares (2012), que expõe as fragilidades/lacunas da aplicação dos direitos humanos no ambiente policial e prisional, predomina a sensação de injustiça generalizada, expressa na violência, em policiais corruptos, bandidos armados, rebeliões em presídios, fotos e notícias que ilustram os meios de comunicação cotidianamente. Sensação que gera uma verdadeira cultura do medo, redefinindo valores e escolhas de vida.

Os sentimentos de medo e insegurança não estão presentes somente nas regiões pobres, com pouca infraestrutura, “abandonadas” pelo Estado e que, portanto, são mais vulneráveis à violência. É claro que existem zonas territoriais onde a violência é maior, mas é claro também que essas demarcações são bastante frágeis. A violência e o medo por ela provocado são cada vez mais generalizados.

Dessa forma, podemos dizer que as mudanças no estilo de vida, nas percepções de lazer e de segurança, são características de um cenário marcado pela incerteza. Um cenário dominado pela violência urbana e onde todos demonstram preocupação e zelo. Afinal, há uma “sensação de que qualquer indivíduo, qualquer cidadão independente da classe, do gênero, da etnia e da geração, pode ser vítima potencial de uma violência, por furto, assalto, estupro, sobretudo por ameaça à sua vida” (ADORNO, 2000, p. 100). Um dos resultados deste processo é o fortalecimento de preconceitos e discriminações, principalmente contra jovens, pobres e negros.

Koury (2011) destaca que essa cultura do medo é reproduzida pela classe média brasileira que investe numa verdadeira indústria do medo, buscando aumentar a segurança pessoal. Muros altos, cercas elétricas, alarmes, sistemas de vigilância ótica, estão entre os recursos que visam aumentar a sensação de estar protegido, fora de perigo. Não obstante, “tanto investimento em segurança pessoal e submissão ao mercado

³ “Pelo princípio da proporcionalidade, faz-se uma ponderação entre os valores resguardados por cada um dos direitos colidentes, a fim de descobrir qual direito deve ser restringido e qual deve ser o grau de restrição, de forma que se preserve, ao máximo, cada um dos direitos, posto que têm conteúdo fundamental ao indivíduo”. (ARCHANJO, 2012, p. 166).

informal de vigilantes de rua e das turmas do apito só fazem crescer o sentimento de insegurança e desconfiança com os aparatos legais da polícia e do estado, e a sensação de medo é ampliada” (KOURY, 2011, p. 476). Em outros termos, a indústria do medo acaba por reforçar a cultura do medo. Cada vez mais, desconfiança, insegurança e confinamento no espaço privado.

Neste cenário, inúmeras representações são construídas socialmente, mas é praticamente consensual que a violência, especialmente a fatal, atinge principalmente a juventude, considerada aqui de 15 a 29 anos (Lei n. 12.852/2013). É importante ressaltar que esta faixa etária correspondia em 2012 a 26,9% da população, contabilizando um total de 52,2 milhões de pessoas. Vale destacar também que neste ano a taxa de mortalidade juvenil era de 149 para 100 mil, sendo que mais de 70% das mortes foram ocasionadas por causas externas, notadamente acidente de trânsito e homicídios. E no que tange especificamente ao homicídio, a maioria dos que matam e morrem são os jovens negros, isto é, pretos e pardos na classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (WAISELFISZ, 2014).

A relação da juventude com a violência pode ocorrer de várias formas, na medida em que os jovens podem ser vítimas, autores e espectadores de atos violentos nas esferas pública, doméstica e, hoje, mais do que nunca, na esfera virtual. Inúmeros são os fatores responsáveis por essa relação, mas, frequentemente, as drogas ilícitas (cocaína, crack, maconha, entre outras) e lícitas (álcool e cigarro) destacam-se como elemento principal. Carlini-Cotrim (2000) alerta, contudo, para a relatividade do conceito lícito/ilícito, citando o exemplo dos Estados Unidos do início do século XX: o álcool era substância proibida e a cocaína era comercializada em farmácias. Independentemente da legalidade, todas essas substâncias devem ser tratadas como drogas que, direta ou indiretamente, provocam inúmeras mortes, especialmente as por causas externas entre os jovens. Inegável, porém, que as drogas ilícitas são muitas vezes uma espécie de trampolim para a criminalidade, porta de entrada para um mundo marcado pela violência cotidiana.

A escolha pela criminalidade pode ocorrer também por influência de outros fatores como, por exemplo, a dificuldade que os jovens enfrentam para se inserir no mercado de trabalho. A deficiência educacional, o serviço

militar obrigatório, as barreiras sociais, o preconceito, a pobreza e a cor, atuam negativamente no ingresso ao mundo do trabalho. Zaluar (1994, p.10) afirma que o crime pode tornar-se uma escolha atraente: “alguns jovens preferem o poder e a fama, embora curtos, e o dinheiro, embora marcado. E muitos deles morrem”. Alguns motivos costumam ser citados para justificarem sua escolha: as companhias; o fascínio, o poder e o dinheiro associado ao tráfico; o uso de drogas; a arma de fogo com toda sua simbologia; o consumismo; a disposição para matar. Alguns resultados da sua escolha: vida curta (morre-se geralmente antes dos 25 anos), repleta de violência, medo e tensão, onde o aqui e o agora superam qualquer coisa, qualquer desejo escondido de outra vida (ZALUAR, 1994).

Todavia, a maioria dos jovens pobres não escolhe a vida bandida. Muitos, apesar das dificuldades, ingressam no mercado de trabalho, mesmo antes de concluir o ensino médio. Empregam-se no setor terciário, em prestação de serviços, lanchonetes, supermercados, entre outros, para ajudar na composição da renda familiar (SANTOS, 1999). Isso não significa que as drogas e/ou a violência estejam distantes da sua vida. Convivem com as drogas como usuários ou espectadores, bem como com a violência de forma geral. Aliás, é fundamental dizer aqui que esse convívio ultrapassa as fronteiras de classe, que é um elemento transclassista.

A relação juventude e violência é transclassista. O jovem da classe média e alta também se envolve com a criminalidade e também pratica atos violentos. “Atos que vão desde a participação em roubos e furtos, espancamentos de outros jovens, envolvimento com droga, não apenas como consumidores, mas também como integrantes do tráfico, à prática do estupro, sequestro e morte” (KOURY, 2011, p.477). Um pequeno esforço e lembramos diversas notícias que retratam o envolvimento de jovens de classe média alta com a violência, tais como: o Caso do índio Pataxó Galdino Jesus dos Santos (índio morto incendiado vivo em 1997 por 5 jovens de classe média alta em Brasília, enquanto dormia em um abrigo de um ponto de ônibus); o Caso Richthofen (jovem de classe média alta que em 2002, com 19 anos, ajudou o então namorado a matar os pais dela enquanto dormiam); o Caso do Ex-Deputado Estadual do Paraná, Luiz Fernando Ribas Carli Filho (no ano de 2009, dirigindo embriagado e em alta velocidade, provocou um grave acidente que matou dois jovens em Curitiba); o uso das táticas Black Bloc nas manifestações de junho de 2013 no Brasil (grupos de jovens, muitos de classe média alta, usando roupas pretas e com os

rostos encapuzados manifestavam-se depredando patrimônios públicos e privados).

Agressões, assassinatos, acidentes de trânsito figuram entre os inúmeros exemplos. Vítimas e autores da violência, os jovens alimentam a indústria e a cultura do medo. Cultura que afeta, contudo, todos os indivíduos independentemente da geração, do gênero, da etnia, da religião e da classe social.

Cultura aprendida e reproduzida, embora não linearmente. Aranha e Martins (2003) destacam o fato de as emoções serem também aprendidas socialmente. Nas palavras das autoras:

O mundo cultural é um sistema de significados estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra o mundo de valores já dados, onde ela vai se situar. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de se sentar, andar, correr, brincar, o tom da voz nas conversas, as relações familiares; tudo, enfim, se acha codificado. Até na emoção, que nos parece uma manifestação tão espontânea, ficamos à mercê de regras que educam desde a infância a nossa expressão. (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 25).

Cultura que se delinea com os traços da aprendizagem do medo e também da violência, aprendizagens que aparecem nas práticas e comportamentos do dia a dia, que acabam sendo naturalizados, parecendo parte da própria natureza humana. Uma leitura que remete à teoria de Thomas Hobbes sobre o estado de natureza, conforme visto no início deste texto.

O aumento significativo de fatos e, sobretudo, de notícias publicizadas pelas mídias sobre fatos violentos⁴ produzem a sensação de que a violência é própria das relações humanas, é natural, embora sejam evidentes os impactos da violência sobre as práticas e comportamentos dos indivíduos.

Dizer que uma coisa é natural ou por natureza significa

4 Vale registrar que vários canais de TV aberta no Brasil têm programas diários que expõe e exploram fatos violentos ocorridos no país, tais como: "Cidade Alerta", "Tribuna", "Polícia 24 horas" e "Brasil Urgente".

dizer que esta coisa existe necessariamente (ou seja, não pode deixar de existir nem pode ser diferente do que é) e universalmente (em todos os tempos e lugares) porque ela é efeito de uma causa necessária e universal. Essa causa é a natureza, que é sempre a mesma em toda parte. Significa dizer, portanto, que tal coisa, por ser natural, não depende da ação e intenção dos seres humanos e sim das operações necessárias e universais realizadas pela natureza. (CHAUÍ, 2003, p. 242-243).

A naturalização tem como consequência a sensação de impotência diante do fato e, muitas vezes, a apatia. Tal qual não é possível controlar um tufão, um evento da natureza, a naturalização da violência faz parecer que esta também é incontrolável, que não adianta um fazer diferente, pois nada mudará, porque as pessoas “são assim”. E se todos “são assim” só resta a cada um se proteger quando possível, como procurar um abrigo subterrâneo diante do tufão, ou ser o próprio tufão, ou seja: agir também com violência. Este agir com violência ocorre, por exemplo, quando deixamos-nos enganar pensando e (não) sentindo a morte violenta de uma produção hollywoodiana da mesma forma que a morte violenta real – que está nas ruas, vista presencialmente ou na TV; também quando deixamos de ajudar alguém na rua com medo de ser por esta pessoa atacado, roubado ou qualquer coisa que o valha. Com medo da violência que podemos sofrer agimos muitas vezes com indiferença, com intolerância, com desprezo: agimos de forma violenta. E isso parece cada vez mais natural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em pleno século XXI, a violência produz um sentimento desolador na sociedade brasileira. As pessoas tornam-se acuadas, perdem referências, mudam hábitos e estilo de vida. Gradativamente, sentimentos de medo e insegurança passam a predominar, instaurando-se uma verdadeira cultura do medo.

O aumento exacerbado dos fatos violentos, independente de sua natureza simbólica ou física, e sua extensa exposição na mídia, provoca uma banalização da violência e ela passa a ser considerada, muitas vezes, como algo normal, natural, apesar das grandes mudanças que causa na

vida do indivíduo. A violência passa a ser vista como intrínseca às relações humanas.

A explicação segue comumente por duas vias: a da incapacidade do Estado de garantir a qualidade de necessidades básicas, como saúde, educação e segurança; e a que associa violência e pobreza, criando estereótipos de marginais. Visões reducionistas que, aliadas ao questionável funcionamento do sistema judiciário, acabam gerando mais violência ao discriminar os que estão à margem da sociedade e que, não obstante, correspondem à maioria da população (HOFFMANN-HOROCHOVSKI, 2003).

Unir forças contra o inimigo, estudá-lo exaustivamente, propor estratégias para combatê-lo, parece ser a única saída viável. Todavia, uma questão emerge no campo de batalha: quem é o inimigo? Contra quem se deve lutar? Para onde direcionar as forças? Não se sabe definir com exatidão a quem temer, ou melhor, contra quem é necessário proteger-se.

E é nesse cenário que vivemos em tempos atuais. Violências de inúmeros tipos que entram em nossas vidas, como fatos e como notícias. Violências que nos intimidam e nos aprisionam... física e simbólica... nas esferas pública e doméstica... violências que depõem contra os direitos e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H; FREITAS, M.; SPOSITO, M.(Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARANHA, Maria Lucia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARCHANJO, Daniela Resende. O princípio da proporcionalidade na solução de colisões de direitos fundamentais. Espaço Jurídico: **Journal of Law [EJL]**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 151-168, Mai. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1914>>. Acesso em: 21/11/2014.

BRASIL. **Lei n. 12.852 de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 15/10/2014.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO 2007.

CABRITA, Isabel. **Direitos humanos: um conceito em movimento**. Coimbra: Edições Almedina, 2011.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, E.; PAIVA, E (Org.). **Violência e vida escolar**. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, 1997.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Estranhando o óbvio. In: ABRAMO, H; FREITAS, M., SPOSITO, M. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. **UPP – Unidade de Polícia Pacificadora**. Disponível em: <www.upprj.com/index.php/historico>. Acesso em: 21/10/2014.

HOBBS, Thomas. Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. In: OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HOFFMANN-HOROCHOVSKI, Marisete T. Do homicídio: um estudo das representações sociais da morte no Tatuquara. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, 2003.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Medos urbanos e mídia: o imaginário sobre juventude e violência no Brasil atual. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 3, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v26n3/03.pdf>>. Acesso em: 21/10/2014.

LAMARÃO, Maria Luiza; BRITTO, Rosyan Campos de Caldas. **Criança, Violência e Cidadania**, Universidade da Amazônia - UNAMA: Série Relatórios de Pesquisa, n. 2, jul. 1995.

MAQUIAVEL, Nicolau. "O príncipe". In: OS PENSADORES. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NJAINE, Kathie; VIVARTA, Veet. Violência na mídia: excessos e avanços. In: _____. **Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil**. Brasília: Unicef, 2005, p.71-95.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Editora Ática, 2006, p.51-77. v. 1.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 48, jun. 1997. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 21/10/2014.

SANTOS, João Aníbal Gottems dos. "Juventude e projeto de vida: lazer, trabalho, drogas e violência social". **Barbarói**, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, n. 11, jul./dez. 1999.

SOARES, Luiz Eduardo. Entrevista. Trip transformadores. **Revista Trip**, 23 out. 2012. Disponível em: <<http://revistatrip.uol.com.br/transformadores/blogs/triptransformadores/2012/10/23/luiz-eduardo-soares.html>>. Acesso em: 15/10/2014.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014** – Os jovens do Brasil. (Versão preliminar). Flacso Brasil, Rio de Janeiro, 2014.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan: Ed. UFRJ, 1994.

_____. "O antropólogo e os pobres: Introdução metodológica e afetiva". In: _____. **A máquina e a revolta** – as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SOBRE AS AUTORAS:

Marisete Hoffmann-Horochovski

É graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (1995), Mestre (2003) e Doutora em Sociologia pela UFPR (2008). Atualmente é professora do curso de graduação em Gestão Pública e do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTS) do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É integrante dos Grupos de Pesquisa em Sociologia da Saúde e Desenvolvimento Territorial Sustentável (UFPR/CNPq).

Daniela Resende Archanjo

É graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Curitiba (1998), Mestre em Sociologia (2003), Especialista em Sociologia Política (2005) e Doutora em História (2008) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora do curso de graduação em Gestão Pública e do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTS) do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. É membro do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial Sustentável (UFPR/CNPq).

PRECONCEITO NA ESCOLA: NEGAÇÃO, DESCOBERTA, REPETIÇÃO

Cintia Tortato

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo será apresentada uma parte dos resultados de uma pesquisa realizada com professoras de Ensino Fundamental e Ensino Médio, no ano de 2013¹. A pesquisa aconteceu em três etapas, sendo: a primeira por meio de um survey on-line, com professoras e professores que participaram de um curso de formação em Curitiba, promovido pelo então Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia (GeTec) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em 2010/2011. A segunda etapa visou um levantamento das respostas somente por parte das mulheres professoras, porque a pesquisa estava direcionada à percepção do processo de empoderamento feminino resultante da participação no curso de formação. Na terceira etapa foram feitas entrevistas em profundidade com professoras que se dispuseram a participar. Foram entrevistadas 14 pessoas.

A pesquisa gerou inúmeros resultados e confirmou a hipótese de empoderamento das mulheres professoras a partir da aquisição de conhecimentos, reflexões e discussões oportunizadas pelo curso de formação. Nesse trabalho, no entanto, o foco dado foi somente sobre a questão do preconceito presente nas falas durante o curso e, no âmbito da pesquisa, nas entrevistas².

2 QUAL CURSO?

Em 2010/2011 foi realizada uma edição de curso de formação dirigido a profissionais da educação da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; estudantes de licenciatura; gestores da educação e demais profissionais que atuam na escola, intitulado *Igualdade de gênero na escola: enfrentando o sexismo e a homofobia*, que teve como objetivos:

1 A pesquisa mencionada trata-se de minha Tese de Doutorado intitulada: *Articulações entre Gênero, Empoderamento e Docência: estudo sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná*, defendida em 2014.

2 Além de pesquisadora fui docente no curso pesquisado tendo, por isso, a vivência dos relatos no decorrer dos encontros.

Oportunizar o acesso a um referencial teórico que faça a discussão de conceitos como igualdade de gênero, homofobia, sexismo e diversidade sexual.

Provocar reflexões críticas entre os profissionais da educação sobre a construção dicotômica de gênero em nossa sociedade e suas consequências quanto à discriminação, preconceitos e violências.

Contribuir para a reflexão da importância da promoção da equidade de gênero e o reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento ao sexismo e a homofobia.

A elaboração e planejamento desse curso foram feitas com base nas experiências anteriores, onde o grupo de pesquisa – GeTec/UTFPR – já havia trabalhado com cursos para professores abordando e problematizando as questões que envolvem gênero e educação, as concepções e consequências das discriminações e preconceitos dessa natureza na escola.

A edição do curso do ano de 2010/2011 foi ofertada para mais de 500 profissionais da educação. A organização dos conteúdos foi em cinco módulos e mais a elaboração de um projeto de intervenção desenvolvido pelos participantes do curso visando à passagem das aprendizagens para uma ação voltada às suas necessidades práticas nas escolas.

Os módulos presenciais variaram entre 10 e 15 horas, num total de 60 horas/aula presenciais e mais 20 horas para confecção do trabalho final, com o seguinte programa:

Módulo 1 (10 horas/aula): Gênero, sexualidade e diversidade sexual

- Apresentação do curso;
- Breve trajetória histórica dos conceitos de gênero e sexualidade;
- Diversas abordagens para gênero, sexualidade e diversidade sexual;
- Construção do feminino, masculino e da heterossexualidade normativa e suas implicações;
- Diversidade sexual (LGBTT);

Módulo 2 (15 horas/aula): Gênero, educação e diversidade sexual

- Enfoques teóricos sobre educação e gênero;

- Gênero e diversidade sexual no Ambiente Escolar: nos livros didáticos; nos intervalos; datas comemorativas; currículo explícito e oculto;
- Combate à homofobia e ao sexismo no ambiente escolar;
- Direitos humanos e inclusão no ambiente escolar.

Módulo 3 (10 horas/aula): Gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia

- Divisão sexual do trabalho e dos processos de formação profissional: escolha da profissão e gênero; Invisibilidade da mulher na ciência;
- Gênero, diversidade sexual e a identificação com as disciplinas escolares;
- Gênero e diversidade sexual no acesso, produção e uso de tecnologias;
- Tecnologias de reprodução humana;
- Tecnologia como facilitadora/propagadora das violências de gênero.

Módulo 4 (10 horas/aula): Gênero, diversidade sexual e mídia

- Representações e manifestações de gênero, diversidade sexual, sexismo e homofobia na mídia impressa, internet, cinema e televisão.

Módulo 5 (15 horas/aula):

Enfrentamento às violências de gênero

- Violência contra a mulher, sexismo e homofobia;
- Construção e naturalização social da violência;
- Direitos humanos, Políticas públicas;
- Promoção dos direitos sexuais e reprodutivos;
- Políticas para promoção da equidade de gênero - políticas de gênero, políticas para as mulheres, políticas de criminalização da homofobia, e inclusão social;
- Formas de enfrentamento da violência, do sexismo e da homofobia;
- Políticas públicas de combate à violência - Lei Maria da Penha; Programa Brasil sem Homofobia; redes de combate à violência contra a mulher;

Módulo 6 (20 horas/aula): Projeto de intervenção educacional

- Os participantes do curso, individualmente ou em grupo,

desenvolveram um projeto de intervenção educacional, que seria aplicado em sua escola com o apoio da comunidade escolar, como requisito obrigatório para conclusão do curso.

Carga horária total: 80 horas/aula, das quais 60 horas/aula distribuídas em cinco módulos presenciais e 20 horas destinadas à elaboração, discussão e apresentação de projeto de intervenção educacional.

Nesse curso a participação da(o)s cursistas foi intensa. Houve o mesmo movimento de reconhecimento das desigualdades, preconceitos e estereótipos relacionados ao gênero, à raça, à orientação sexual e à classe social percebidos nas outras edições do curso e relatados a partir de outras experiências com cursos de formação como este. Houve uma série de relatos, alguns carregados de emoção, em todas as turmas. O que se percebe de início é que, baseados fortemente na naturalização das diferenças decorrentes do discurso biológico, professores e professoras repetem “discursos de verdade” sem o discernimento de que esses estão ligados a sistemas de poder que os reproduzem e sustentam (FOUCAULT, 1988). Numa sociedade patriarcal, heteronormativa, sexista, essas verdades servem a um propósito, assim, determina “os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1993, p. 12).

Segundo Damasceno e Silva (1996, p. 20):

Pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir.

Segundo Nunes (2001), as pesquisas sobre formação de professores têm, a partir dos anos 1990, procurado pensar o ofício docente além da questão puramente acadêmica e técnica, preocupando-se com os outros aspectos que permeiam a prática docente em toda sua complexidade, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão.

Quanto à questão de gênero, como um tema que atravessa os

conteúdos do currículo e requer conhecimento, aprofundamento e envolvimento, as dificuldades aumentam. Em geral, os professores e professoras lançam mão de suas próprias concepções de homem e mulher, de masculino e feminino, fortemente baseadas em dicotomias e binarismos e na biologia dos corpos.

É importante considerar que “os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade” (GESSER et al., p. 231, 2012). As crenças e os valores pessoais misturam-se a um saber sem aprofundamento teórico, fazendo com que as questões de gênero fiquem na obscuridade ou nem sejam percebidas (AVILA; TONELI; ANDALO, 2011).

Ainda com relação à docência como profissão, no caso das mulheres e sua predominância no início da Educação Básica, uma visão que insira a categoria gênero permite perceber a ideologia que construiu a ideia de que professoras de crianças são prolongamento de suas mães ou tias, reafirmando os valores da família tradicional patriarcal, onde os cuidados das crianças devem ser executados por essas pessoas (SADKER; SILBER, 2007) - ideologia, essa, assentada em preceitos essencialistas que defendem que essa aproximação mulher-criança faz parte de uma suposta natureza feminina. Somando-se a esse quadro o fato de que o trabalho da mulher na docência é visto como uma complementação à renda familiar, o que, no Brasil dos dias atuais onde em algumas regiões do país a chefia de família desempenhada por mulheres já passou dos 50%, esse discurso esvazia-se por completo³.

No Brasil existem várias pesquisas mostrando que de várias formas uma prática pedagógica sem as lentes de gênero colabora para a manutenção das desigualdades e, no caso das professoras, muitas vezes esse aspecto é totalmente despercebido ou negado (AUAD, 2006; CRUZ, CARVALHO, 2006; CASAGRANDE, 2011; CARVALHO, 2012). Pesquisadoras e pesquisadores de outros países também reforçam a importância das professoras e professores terem uma leitura de gênero. Nelly Stromquist documentou em sua pesquisa na Ásia, América Latina e África várias atitudes em que estereótipos e imagens de domesticação feminina foram reforçados por práticas pedagógicas realizadas com meninos e meninas e também com as

3 Segundo IPEA (2014), a proporção de famílias chefiadas por mulheres era de 22,9%, em 1995, e passou para 38,1%, em 2012. A importância da renda das mulheres na renda familiar aumentou de 37,9%, em 1995, para 46% em 2012.

expectativas sociais impostas a eles (RAO; SWEETMAN, 2014).

Até mesmo para uma compreensão mais abrangente das problemáticas vividas no dia a dia das escolas, dos conflitos, das divergências e das relações de poder que medeiam essas situações, sem as ditas lentes de gênero, muitas coisas permanecem na obscuridade com alguns dos e das docentes possivelmente culpando-se pelos problemas.

A questão do preconceito, que muitas vezes é negado por quem trabalha com educação, está sempre presente nos discursos, nas atitudes, nos silenciamentos e deve ser pensada como uma realidade nas escolas assim como na sociedade brasileira. Segundo Venturi (2011) sobre a pesquisa 'Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil', quando questionadas sobre a existência ou não de preconceito contra as pessoas LGBT no Brasil:

quase a totalidade das pessoas entrevistadas respondeu afirmativamente: acreditam que existe preconceito contra travestis 93% (para 73% muito, para 16% um pouco), contra transexuais 91% (respectivamente 71% e 17%), contra gays 92% (70% e 18%), contra lésbicas 92% (69% e 20%) e, tão frequente, mas um pouco menos intenso, 90% acham que no Brasil há preconceito contra bissexuais (para 64% muito, para 22% um pouco). Mas perguntados se são preconceituosos, apenas 29% admitiram ter preconceito contra travestis (e só 12% muito), 28% contra transexuais (11% muito), 27% contra lésbicas e bissexuais (10% muito para ambos) e 26% contra gays (9% muito). (Grifos nossos).

Para entender os sujeitos, professores, alunos, comunidade, as práticas sociais, as instituições, em toda sua complexidade, os estudos culturais e o pós-estruturalismo têm servido de fonte teórica à medida que propõe outras formas de pensar e compreender o contexto como um todo.

3 ESTUDOS CULTURAIS, PÓS-ESTRUTURALISMO E A EDUCAÇÃO

Grande parte das escolhas teóricas presentes nos estudos de gênero situa-se num campo que vem sendo denominado de pós-estruturalismo, "um gênero de teorização social" que foca suas análises na linguagem e no processo de produção de significados e tem como principais representantes

Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Julia Kristeva e Jean-François Lyotard (SILVA, 2010, p. 117).

Segundo Williams (2012) o pós-estruturalismo opõe-se a qualquer certeza absoluta, está sempre aberto ao novo e à diferença e não considera limites para o conhecimento. Entendido a partir das obras de seus representantes o pós-estruturalismo situa-se como:

Uma total ruptura de nosso senso seguro do significado e referência na linguagem de nosso entendimento. De nossos sentidos e das artes, de nosso senso da história e do papel dela no presente e de nosso entendimento da linguagem como algo livre do trabalho do inconsciente. (WILLIAMS, 2012, p. 16).

Para Belsey (2002), o pós-estruturalismo pode ser entendido como uma teoria ou um grupo de teorias sobre a relação entre as pessoas, o mundo que as cerca e a prática de produzir e reproduzir significados. O pós-estruturalismo afirma que as elaborações que fazemos são produzidas a partir de um complexo sistema de simbolizações que vamos aprendendo ao longo da vida.

Essas teorias preocupam-se com a linguagem e os significados, vão além das palavras e expressões e analisam também outras formas de interação, comunicação, gestos, símbolos, sinais, costumes, posturas e todo o universo simbólico sobre o qual os significados são construídos. Diferença é a palavra-chave do pós-estruturalismo que, nas suas elaborações, também contesta os binarismos e as dicotomias, sabendo que esses processos são fundamentalmente hierárquicos e, portanto, desiguais por excelência.

No pós-estruturalismo o sujeito também é uma criação da cultura, da sociedade, da história, nada é essencial ou original. É essa a base teórica que permite questionar o entendimento do que seja ser homem ou ser mulher, permite entender o gênero em toda sua complexidade, abre espaço para romper com os essencialismos, binarismos e todas as limitações que impedem o entendimento do universo da sexualidade humana e suas mais variadas manifestações. Aliado à crítica à neutralidade e às mais profundas análises das formas com que as relações de poder se estabelecem, se mantém e se rompe, o pós-estruturalismo oferece elementos para

análises e reflexões propondo outras formas de fazer ciência e produzir conhecimento.

Tendo, como já dito, a diferença como palavra-chave, o pós-estruturalismo contesta toda forma de conhecimento que tenha como fundamento o androcentrismo ou o eurocentrismo, pois considera a cultura como um aspecto fundante, a cultura de modo geral, sem hierarquias ou ressalvas. A mesma questão é fundamento para os Estudos Culturais que consideram a cultura como uma forma global de vida, como um campo de luta pela significação social, um lugar de produção de significados imerso nas tramas de relações de poder de cada grupo social. No campo dos Estudos Culturais, a premissa básica é o compromisso de analisar as articulações entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 1995; NELSON, SILVA, SILVA, 1995; SILVA, 2010; WORTMANN, 2001; VEIGA-NETO, 2011).

O pós-estruturalismo tem aberto espaços de discussão no campo das leituras feministas e de gênero considerando as identidades que se relacionam, onde relações de poder circulam, são frequentemente polarizadas, negadas e negociadas. De acordo com Barreto (2008, p. 80):

De maneira simultânea à pluralização das mulheres e das leituras feministas pós-estruturalistas, também emergiram os estudos de gênero com foco nos homens e masculinidades que, em sua maioria, corroboravam a ideia da pluralidade identitária (não existe uma, mas várias masculinidades) e problematizaram uma série de dimensões que produzem desigualdades no campo das relações sexuais, a exemplo das dimensões de classe, raça, geração e sexualidade.

Na educação, o pós-estruturalismo tem possibilitado problematizar as formas com que as verdades são construídas pelos discursos, pelo disciplinamento, pelas teias de relações de poder, pelas instituições e pelas formas que as sociedades vão se organizando para manter seus esquemas de poder. Nessa linha, os currículos tornam-se focos de análise, a organização e linguagens presentes nas escolas, os materiais, as pessoas, as pedagogias. Os professores e as professoras em suas relações com seus alunos e alunas, com as novas gerações, são vistos como sujeitos, tendo as mesmas relações de poder que os estudantes, e “precisam reconhecer

sua própria cumplicidade e posicionamento nas condições que contestam” (PIGNATELLI, 2011, p. 145).

Os significados e suas produções são analisados à luz de diversas áreas do conhecimento para compreender os processos de produção cultural da sociedade (HALL, 1997). Da mesma forma, as práticas discursivas constituem-se focos de análise a medida que constroem o objeto e os significados sobre o mesmo (COSTA, 1998; FOUCAULT, 1998). As chamadas práticas de significação resultam das práticas discursivas (mas não só) e podem ser entendidas como práticas sociais que produzem, expressam ou comunicam significados (HALL, 1997).

Não há a figura do intelectual que, acima dos oprimidos poderia falar em nome deles. Segundo Marshall (2011), Foucault e Gilles Deleuze acreditavam que cabia aos intelectuais colocarem-se ao lado dos oprimidos minando o poder dos opressores e expondo suas práticas. A educação, dessa forma, é vista como uma prática disciplinar de normalização e controle social onde as práticas educativas representam dispositivos voltados à produção dos sujeitos (LAROSSA, 2011).

O que os estudos pós-estruturalistas trouxeram, não só para a educação, foi, como afirma Veiga-Neto (2011, p. 243), “uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranquilas e naturais”, isso na prática pedagógica possibilita libertar-se de discursos equivocados, ultrapassados e limitados.

É com esse referencial que se torna possível a abordagem dos estudos de gênero na educação e a ruptura com os modelos tradicionais repletos de estereótipos, limitações e desigualdades.

4 O PRECONCEITO: NEGAÇÃO, DESCOBERTA, REPETIÇÃO

Na pesquisa feita com professoras, na ocasião das entrevistas, e na observação em sala de aula durante as atividades do curso de formação, muitas pessoas relataram ter descoberto seu próprio preconceito durante as abordagens propostas nas aulas. No processo do curso foi possível perceber que as questões ligadas à sexualidade e à diversidade sexual foram as que mais levantaram inquietações e dúvidas. Assim como os outros relatos

sobre o GDE⁴, o “desconforto ao tratar da homossexualidade” foi visível e algumas vezes até angustiante (SILVA; SILVA, 2009, p. 101). A diversidade sexual para muitas participantes foi difícil de compreensão, as dúvidas muitas vezes têm mais resistências do que indagações propriamente ditas.

Ao tratar das questões de sexualidade as professoras demonstraram um apego muito grande às suas “crenças pessoais” acerca dos papéis de homens e mulheres no campo da sexualidade (AVILA; TONELI, ANDALO, 2011). Essas crenças pessoais na maior parte das vezes estavam ligadas a dogmas religiosos e preceitos moralistas (BARRETO; ARAÚJO, 2008). Furlani (2009, p. 134) relatou que em sua experiência com professoras no GDE foi colocada por parte do grupo a ideia de que “se não se reproduz, não pode ser normal”. Essa colocação ilustra o pensamento de grande parte das professoras e professores que se baseiam na chamada consciência ingênuo de Álvaro Vieira Pinto (2003) e constroem pensamentos baseados em suas crenças e leituras parciais de mundo, sem aprofundamento e crítica (SILVA; SILVA, 2009). A noção de normalidade que se percebeu no curso está relacionada às naturalizações e essencialismos que, numa visão binária e dicotômica, não abrem espaço para pensar além desses limites.

Durante as aulas foi frequente o retorno do assunto às questões da diversidade sexual com ênfase à homossexualidade e a transgeneridade do ponto de vista da heteronormatividade. Os docentes tiveram dificuldade de compreender os sujeitos fora do alinhamento sexo-gênero-sexualidade, como explica Louro (2009, p. 87):

Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo - definido sem hesitação em uma destas duas categorias - vai indicar um de dois gêneros possíveis - masculino ou feminino - e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu. Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual.

4 Assim como Rohden e Carrara (2008) colocam em sua avaliação das turmas que passaram pelo projeto-piloto do curso de Gênero e Diversidade na escola – GDE, em 2006, pelo CLAM-UERJ, e Cabral e Minella (2009) relataram sobre sua experiência com o curso GDE, alguns aspectos percebidos pelos docentes daqueles cursos foram percebidos nesse curso e em suas edições anteriores.

A heterossexualidade normativa também ficou evidente quando se tratou de orientação sexual em contraposição à escolha sexual. Existia uma tentativa frequente de fomentar os porquês das orientações sexuais fora da norma heterossexual, fazendo com que a discussão, em certos momentos, avançasse pouco. As argumentações que preponderaram foram àquelas relacionadas, como já mencionado, ao discurso religioso, e demonstram uma grande dificuldade em perceber que suas crenças e valores pessoais não deveriam influenciar seu conhecimento do outro.

Avila, Toneli e Andalo (2011, p. 294) pesquisaram algumas docentes e as formas com que estas desenvolviam uma educação sexual em suas práticas e uma de suas conclusões foi:

Em última instância, suas atitudes como educadoras sexuais, se é possível afirmar que eram educadoras sexuais, mantinham uma "intenção evangelizadora", normatizadora, e incluíram, sempre que tiveram "abertura", tentativas de "mostrar a Bíblia para que o aluno veja o que é o correto, sem brigar, sem impor, mas somente para mostrar a ele a verdade".

Para Larossa (2011, p. 71), as práticas discursivas não são autônomas, mas estão frequentemente influenciadas por "dispositivos sociais coativos e normativos de tipo religioso, jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc.". Não se espera que as professoras neguem suas bases, mas que se apropriem de conhecimentos que são importantes para suas práticas na medida em que atingem outros que, não necessariamente, estão sujeitos aos mesmos referenciais.

A disposição para o debate vinda pelo reconhecimento das mudanças na vida social, a compreensão que a sociedade, a família, as instituições vêm passando por mudanças estruturais e que a escola e os educadores estão implicados nessas mudanças, foi ponto comum nos relatos e participações das cursistas. A urgência de uma escola alinhada com a defesa dos direitos humanos e da igualdade de direitos também se faz presente nos discursos dos docentes, assim como o reconhecimento de que a escola que se tem é baseada em desigualdades, preconceitos e estereótipos dos mais variados. Esse reconhecimento apareceu, sobretudo, nos relatos pessoais, em várias situações a teoria trabalhada foi ilustrada e exemplificada pelos próprios

participantes⁵.

No entanto, a escola que se vive parece estar baseada em valores de outras épocas, bem sintetizado por Silva e Silva (2009, p. 104):

Nas falas das cursistas, fica bem claro que a escola ainda é representada a partir dos ideais iluministas, sendo o aluno a representação de um modelo ideal inexistente na atualidade tanto quanto no passado, quando forjado sob os auspícios do poderoso padrão hegemônico: homem branco e heterossexual, consciente do papel da escola e do Estado em seu percurso linear em busca do ideal civilizatório e modernizante.

Uma situação frequente durante as aulas foi o “descobrimento” do próprio preconceito (ROHDEN; CARRARA, 2008, p. 23), muitas vezes esse descobrimento foi colocado pelas próprias colegas de curso num exercício de tornar o invisível visível. Esses momentos frequentemente eram circundados de importantes reflexões e conexões sobre os temas trabalhados e a vida pessoal e profissional. O desconhecimento entrelaçava-se com o preconceito e pode ser percebido em falas como essa:

Então, quando você fala em gênero normalmente você pensa em... eu posso usar um termo meio chulo? Você pensa em bicha, a primeira palavra que está relacionada, pelo menos para mim e para maior parte da população... **falou em gênero, você está falando em gay...** e não é isso, quer dizer, não é só isso, é muito mais amplo [...] (Entrevistada n. 12)

Pode-se perceber nessa fala que a própria entrevistada sente um desconforto diante da palavra escolhida por ela mesma (bicha) e faz uma elaboração da dimensão que o gênero carrega. Sua linguagem expressa o preconceito nas escolhas das palavras assim como acontece nas falas cotidianas de pessoas que se dizem não preconceituosas. A percepção de que o preconceito está arraigado nas palavras, atitudes, nos silenciamentos e nas ações não acontece naturalmente. É preciso trazer

5 Silva e Silva (2009) comentam sobre os relatos pessoais em sua experiência com o GDE em Santa Catarina.

à luz os pormenores e detalhes corriqueiros que reforçam as posturas preconceituosas, sobretudo nas escolas.

Nesse aspecto, a seguinte fala representa a necessidade de repensar e refletir acerca das atitudes a partir de um posicionamento e de um aprofundamento na questão:

(...) eu sempre tive uma ideia, ah eu não tenho preconceito, ah eu não tenho preconceito, tenho amigos homossexuais, eu acho que as mulheres são iguais aos homens, eu não tenho preconceito, e quando a gente começa a sair da zona de conforto, com os depoimentos que a gente teve no curso, com os palestrantes que vieram, os para professores, na nossa própria convivência diária, da nossa conversa, sim eu tenho preconceito e até não é errado eu ter esse preconceito, eu tenho que desconstruir isso, então para mim era tudo muito natural, mas bem longe de mim, então mudou, mudou porque eu comecei a olhar com outros olhos. (Entrevistada n. 8)

Outro argumento comum entre a(o)s docentes foi a dificuldade com os temas de gênero e diversidade sexual por desconhecimento do assunto ou insegurança quanto à sua capacidade de trabalhar com esses assuntos. Muitos dizem preferir recorrer a especialistas (ROHDEN; CARRARA, 2008). A questão da diversidade sexual apresentou-se como um grande desafio para a(o)s participantes do curso. Uma postura frequente foi de contra-argumentar frente às questões da diversidade sexual com dogmas religiosos, fazendo com que posturas pessoais definissem a discussão.

A fala de uma das entrevistadas oferece elementos de como essa relação com a religião revela-se:

Eu achava que, nossa, o tempo tá tão mudado, aí até comentava alguma coisa do curso aqui com as meninas e elas diziam: Ah, mas na bíblia não tá escrito isso. Deus incrimina pessoas assim... Eu digo: **Olha, se tem alguém que vai ser incriminado é a pessoa mesmo...então eu não tenho nada a ver com ele...aceitando ou não aceitando a vida é deles.** Tem que dar mais é apoio... É,

quem é bem religioso não aceita... porque DEUS colocou o homem e a mulher, né? (Entrevistada n.4)

Percebeu-se também que uma das bases da dificuldade das docentes com a sexualidade relaciona-se a uma interpretação essencialista e biologizante do masculino e do feminino. A sexualidade, então, de forma geral, revelou-se como um assunto difícil e evitado pela(o)s docentes, como diz Deborah Britzman (2001, p. 85), “a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas”.

A justificativa dada quanto ao receio em trabalhar com os temas do curso está relacionada à reação das famílias, da direção, dos pares, e vinha sempre com uma marcação da heterossexualidade como norma e da patologização do diferente. Termos como anormal, antinatural, inaceitável, esquisito, representam a dificuldade de entender a sexualidade como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988) e superar os binarismos. Silva e Silva (2009, p. 103) chegaram a percepções parecidas: “Conceitos como identidade(s) e heteronormatividade foram os mais difíceis de aprofundar, pois careciam, para além das leituras, de um tempo maior para amadurecer”.

Nas falas de uma das entrevistadas, a homossexualidade foi relatada como o espaço da dúvida, do mal-estar:

Olha, a questão é a seguinte... eu trabalho, num dos colégios, um dos colégios é extremamente conservador, então nós tivemos alguns alunos homossexuais e o que eu percebo, o que eu percebi **foi a nossa total falta de habilidade, de orientação com relação a como proceder, é meio complicado até falar assim... Ai, como lidar com ele? Ele não é diferente, ele tem uma orientação sexual diferente, só isso, é diferente...** nem dá para usar essa palavra, é muito complicado. Mas assim, nós não sabíamos como lidar e eu percebi assim, por parte da maioria de nós **comentários muito maldosos, piadinhas muitas vezes, sabe?** (Entrevistada n.2)

Essa fala remete à dimensão política da educação. Como uma atividade que não é neutra, que envolve ideologias, que reforça ou recusa valores sem

problematizá-los e sem considerar que toda atitude docente é importante e que é necessário que se retome constantemente a dimensão ética do processo pedagógico englobando todos os espaços escolares, da sala de aula ao pátio, passando pela sala dos professores e os outros ambientes da escola.

Louro (2001) complementa dizendo que os educadores precisam estar atentos à sua linguagem, pois esta carrega e institui o sexismo, o racismo e o etnocentrismo na escola sem considerar sua participação na fabricação de sujeitos. E ainda “consentida e ensinada na escola, a homofobia se expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 2001, p. 29). Nesse contexto, percebe-se como ocorre, no cotidiano da educação escolar, a manutenção dos discursos de verdade (FOUCAULT, 1988).

As dificuldades foram diminuindo conforme as pessoas iam apropriando-se dos conceitos e elaborando outras formas de entender e interpretar a si mesmas e aos outros. A abordagem de questões relacionadas, como violência, mídias, direitos humanos, trabalho, etc., foram oferecendo novas dimensões para os conhecimentos e ampliando, segundo os próprios cursistas, as suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de doutorado que originou esse trabalho tem muitos outros elementos que foram observados e analisados a partir da experiência com cursos de formação para professores e professoras sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual. O que consta desse capítulo é uma parte dos achados e análises relacionados com a questão do preconceito. Há muito mais a ser dito, observado, refletido e pesquisado.

A escolha do título do capítulo, “Preconceito na escola: negação, descoberta, repetição”, foi inspirada na minha experiência como docente e pesquisadora de gênero e educação. A ordem das percepções que venho coletando desde 2007, quando comecei a lecionar nesses cursos, é exatamente essa: num primeiro momento quando abordamos o preconceito, o movimento dos professores e professoras é de negação- não, não somos preconceituosos, afinal trabalhamos em escolas públicas. A partir do desvelamento dos mecanismos do preconceito e de suas manifestações

em falas, atitudes, olhares, piadas, professores e professoras começam a repensar, analisar a si próprios e... sim, nós temos preconceitos. Nesse momento é comum que os/as participantes sintam-se tocados e envolvidos emocionalmente e relembrem momentos de suas vidas onde eles próprios tenham sentido o preconceito 'na pele'. Essa etapa é fundamental numa proposta de sensibilização e, muitas vezes, abre espaço para a reflexão e reconhecimento de que é preciso tomar atitudes relacionadas com o fim do preconceito na escola. Porém um outro discurso se aproxima. Aquele que leva à repetição de tudo aquilo que se sabe inadequado. Sim, somos preconceituosos, mas quem não é? Ou: Não temos culpa de viver em uma sociedade preconceituosa da qual também somos vítimas. E nesse ponto da caminhada é que se coloca a necessidade de formação permanente para professores e professoras.

A experiência pesquisada que originou esse capítulo, e outras que foram relatadas pelo Brasil, mostra que cursos de formação em gênero e diversidade para professores abrem grandes possibilidades de mudança, proporcionam momentos preciosos de reflexão e reorganização do fazer pedagógico direcionado à construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva. No entanto, essas experiências mostram também que, sem alimentação permanente, esse processo tende a ceder aos apelos do retrocesso ou da manutenção do que sempre foi feito. Sem formação permanente a mudança não se sustenta.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

AVILA, André Heloy; TONELI, Maria Juracy Filgueiras; ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, jun., 2011.

BARRETO, Alexandre Franca. Uma aventura virtual da realidade pedagógica: gênero, educação, binarismo e fluidez. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso gênero e diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila. Reflexões sobre o processo de produção e da oferta do Curso Gênero e Diversidade na Escola. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso gênero e diversidade na escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

BELSEY, Catherine. **Poststructuralism**: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2002.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CABRAL, Carla Giovana; MINELLA, Luzinete Simões (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, 2012.

CASAGRANDE, Lindamir Salette Casagrande. **Entre silenciamentos e invisibilidades**: relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

COSTA, Cláudia de Lima. O leito de procusto: gênero, linguagens e as teorias feministas. **Cadernos Pagu**, v. 2, 1998.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, jun. 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

FURLANI, Jimena. Professora on-line e professora presencial: desafios para o curso

Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

GESSER, Marivete et al. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 2, n. 16, 2012.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **O Sistema de Indicadores de Percepção Social: tolerância social à violência contra as mulheres**. Base de dados. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf>. Brasília: IPEA, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2009.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomás Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NELSON, Cary; SILVA, Paula; SILVA, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomás Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, 2001.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência

docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

RAO, Nitya; SWEETMAN, Caroline. Introduction to gender and education. **Gender & Development**, v. 22, n. 1, 2014.

ROHDEN, Fabíola; CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, Fabíola, ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andréia. **Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line**: curso Gênero e Diversidade na Escola. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

SADKER, David; SILBER, Ellen. **Gender in the classroom**: Foundations, skills, methods, and strategies across the curriculum. New York: Routledge, 2007.

SILVA, Cristiani Bereta da, SILVA, Cintia Tuler. Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA, Luzinete Simões; CABRAL, Carla Giovana (Orgs.). **Práticas pedagógicas e emancipação**: gênero e diversidade na escola. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: TADEU, Tomaz. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011.

VENTURI, Gustavo. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil. Intolerância e respeito às diferenças sexuais. **Fundação Perseu Abramo**, n.13, 2011.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WORTMANN, Maria Lucia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRE A AUTORA:

Cintia Tortato

É professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná - Campus Paranaguá. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1994), Mestrado (2008) e Doutorado em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2014). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Tecnologia, Sociedade e Relações de Gênero.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO EM DUAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Lindamir Salete Casagrande
Ângela Maria Freire de Lima e Souza

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo faremos uma reflexão de como a violência simbólica manifesta-se no ambiente acadêmico. A análise aqui apresentada terá como base dados coletados durante a pesquisa de pós-doutorado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – PPGNEIM, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) no ano de 2014. O objetivo da pesquisa era analisar os cursos de licenciatura e engenharia da UFBA e da UTFPR sob a perspectiva de gênero.

Durante a análise das entrevistas virtuais (158 no total) percebemos que os/as estudantes que optavam pelos cursos que tradicionalmente eram redutos do outro sexo sofriam preconceito e discriminação. Esta situação foi entendida por nós como violência. Para que tal compreensão seja possível, adotamos o conceito de violência simbólica cunhado por Pierre Bourdieu (1999, p. 7).

[...] é uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Para ele a violência simbólica é “doce e quase sempre invisível” (1999, p. 47). Bourdieu apresenta como principal característica da violência simbólica “a submissão encantada” (1999, p. 53), isto é, o dominado não questiona as condições impostas sutilmente (e às vezes nem tanto) pelo dominante. Para que este tipo de violência ocorra, há a necessidade de que o dominado seja aderente ao dominante, “ou seja à relação de dominação” (CARVALHO, s.d, p. 7), uma vez que, segundo Bourdieu (1999, p. 47),

as categorias construídas do ponto de vista dos dominantes [as quais o dominado] põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.) resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

Compactuando com o conceito de Bourdieu, entendemos que, de forma sutil e até consentida por já ter sido assimilada, a violência simbólica torna-se parte do cotidiano das pessoas que não mais a percebem como violência. Na percepção de Bourdieu (1999, p. 50), o poder simbólico

[se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos [esse poder necessita do emprego mínimo de energia porque desencadeia disposições que o trabalho de inculcação e de incorporação realizou naqueles e naquelas que, em virtude desse trabalho, se veem por elas capturados].

Bourdieu percebia a estrutura universitária como um fator que contribuía para a manutenção ou propagação da violência simbólica. Para o autor, a estrutura acadêmica apresenta “um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz” (1999, p. 105). As situações que aqui serão apresentadas evidenciam que ainda nos dias atuais esta ideia de Bourdieu é válida e se faz presente no cotidiano das duas universidades por nós pesquisadas.

2 OS PESQUISADOS E AS PESQUISADAS

Esta pesquisa foi baseada na metodologia qualitativa na qual utilizamos como instrumento de coleta de dados a “entrevista virtual”. Para tal, enviamos aos/às estudantes de Engenharia Mecânica e Civil e das licenciaturas em Letras e Matemática da UTFPR, *campi* Curitiba e Pato Branco, e da UFBA um formulário/questionário no qual apresentávamos a pesquisa e, em seguida, um quadro para o levantamento dos dados socioeconômicos e cinco perguntas abertas. Nenhuma destas dizia respeito

à temática de gênero. As perguntas foram: (1) Quais os motivos/razões que levaram você a escolher este curso? (2) Você pensou em outra/s opção/ões de curso? Se sim, indique qual/is. (3) Você percebe algo que dificulte a permanência sua ou de seus/suas colegas no curso? Se sim, quais. (4) Você percebe algo que facilite a permanência sua ou de seus/suas colegas no curso? Se sim, quais. (5) Como você se vê daqui a dez anos? Optamos por estas perguntas genéricas por acreditar que poderíamos obter dados menos enviesados. A partir das respostas dos/as estudantes formulamos outras perguntas, desta vez com o enfoque de gênero, que variavam de participante para participante.

A adesão dos/as estudantes ocorreu conforme QUADRO 1 apresentado a seguir. Nele observamos que tivemos um total de 158 respostas com uma leve predominância de mulheres. Esta predominância acentua-se se considerarmos que elas são a minoria em três dos quatro cursos analisados (Mecânica, Civil e Matemática). Observamos ainda que estudantes de Engenharia Mecânica foram os/as mais aderentes à pesquisa e que neste curso o número de mulheres respondentes foi quase igual ao de homens. É importante destacar que neste curso encontra-se um dos menores índices de mulheres nas engenharias. O que levou estas meninas/moças/mulheres a participarem da pesquisa? Estariam elas cumprindo o papel para o qual foram educadas: ajudar, colaborar, cuidar, proteger? Ou será que elas queriam ser ouvidas e sentiram que neste momento se apresentava uma oportunidade para isso? São questionamentos que a pesquisa não terá condições de responder.

QUADRO 1 - Participantes por sexo, por curso e por campus

Curso	UTFPR Curitiba			UTFPR Pato Branco			UFBA Salvador			Total por curso		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Lic. em Letras	4	6	10	2	10	12	2	9	11	8	25	33
Lic. em Matemática	3	9	12	2	4	6	7	6	13	12	19	31
Engenharia Civil	7	8	15	6	10	16	13	6	19	26	24	50
Engenharia Mecânica	13	11	24	6	3	9	8	3	11	27	25	52
Total por sexo	27	34	61	16	27	43	30	24	54	73	85	158

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria

Legenda: H – número de homens M – número de mulheres T – número total

Na sequência apresentaremos depoimentos de homens e mulheres jovens, estudantes universitários/as, acerca de suas condições de acesso e permanência no meio acadêmico, buscando identificar situações nas quais se percebe indícios claros ou nem tanto de violência simbólica.

3 COMO SE MANIFESTA A VIOLÊNCIA

A violência simbólica manifesta-se no meio universitário de diversas formas, em diferentes campos. Podemos destacar, por exemplo, a questão da sexualidade, a aparência física dos/as estudantes, as supostas diferenças cognitivas entre homens e mulheres, a questão salarial da futura carreira e a postura de professores e professoras.

A seguir, apresentaremos as falas dos/as estudantes que evidenciam essas situações.

3.1 A SEXUALIDADE EM QUESTÃO

A violência simbólica pode ser percebida na fala de muitos/as estudantes. Ela aparece quando há um estranhamento no fato de mulheres estarem cursando engenharias e homens terem optado pelas licenciaturas. O questionamento acerca da sexualidade é uma das formas pelas quais a violência simbólica se manifesta. Nos excertos de entrevistas citados a seguir podemos perceber que um homem que opta pelo curso de licenciatura em letras passa por esta situação.

P: Você acredita que há uma preocupação de que a sexualidade deles seja questionada pelo fato de estarem em um curso predominantemente feminino?

R: Sim, acredito. Dos poucos homens que tive contato no curso, já ouvi relatos de que, às vezes, as pessoas desconfiam da sexualidade só pelo fato de estarem cursando letras.

P: Como você acha que eles se sentem?

R: Não sei responder por eles, mas acredito que para um homem heterossexual ter sua sexualidade colocada à

prova não é agradável. (Dina¹, Let², Sal).

Na fala de Dina podemos perceber que, na concepção dela, este questionamento, ou melhor, julgamento de que ter escolhido o curso de Licenciatura em Letras significa ser homossexual é uma forma de violência. Este pensamento permeia a comunidade universitária e desloca-se para fora dela também.

Além do quê, há a falácia de pensar que todo homem que faz letras é homossexual. O que, ao meu ver, afasta possíveis interesses por parte de alguns rapazes por conta desse achismo. E, de fato, o curso é essencialmente de mulheres e homossexuais. É notória essa predominância em apenas “um passeio” pelo Instituto de Letras. Tenho amigos que relatam que logo que ingressaram à faculdade deixaram claro que não eram gays, até como forma de socialização com as mulheres. (Lai, Let, Sal).

Lai, estudante do mesmo curso e instituição que Dina, é explícita em sua fala acerca da questão da sexualidade. Relata que esta forma de pensar da sociedade atual age como fator de afastamento de homens do curso de Letras. Com este comportamento social, provavelmente, estamos afastando do magistério pessoas que poderiam ser excelentes profissionais na área do magistério, tão carente de pessoas compromissadas com a educação. Não estamos aqui dizendo que as mulheres não são compromissadas com a educação e, sim, que qualquer ser humano tem o direito de escolha profissional de acordo com suas aptidões e desejos.

Clarissa traz em seu depoimento que tanto homens quanto mulheres que cursam letras têm sua sexualidade questionada. A aluna diz não se sentir ofendida com tal situação, mas relata que outros/as colegas sentem-se num ambiente hostil. Clarissa destaca que a importância dada à orientação sexual de alunos e alunas não é uma característica apenas do curso de letras, mas o preconceito com relação aos/às estudantes deste curso deveria ser abolido do ambiente universitário. Destacamos aqui que

1 Todos os nomes citados neste capítulo são fictícios e foram escolhidos pelos/as próprias/as participantes.

2 Neste capítulo utilizaremos a seguinte legenda: Let para Licenciatura em Letras; Mat para Licenciatura em Matemática; Civ para Engenharia Civil; Mec para Engenharia Mecânica; Ctba para UTFPR campus Curitiba; PB para UTFPR campus Pato Branco e Sal para UFBA - Salvador.

não vemos problema no fato do/a estudante ser homossexual, transexual ou travesti, mas consideramos que a sociedade, reproduzida no ambiente universitário, pode criar obstáculos à permanência destes/as no sistema educacional. Vale ressaltar que há em nossa sociedade uma relativa desvalorização da mulher e de tudo o que é visto como feminino. Para muitos a aproximação com o universo feminino diminui o homem e o gay estaria próximo do ser mulher, então também é considerado inferior.

P: Em algum momento ouviu ou presenciou piadas ou comentários desagradáveis com relação aos homens que fazem Letras?

R: Sim. Geralmente falam que letras é curso de "lésbica e veado".

P: Como é ter a sexualidade questionada com base no curso que escolheu fazer?

R: Pessoalmente, não me ofendo, mas tenho amigos e amigas que se sentem hostilizados com esses comentários. Apesar de realmente ter muitas lésbicas e muitos gays no curso (como qualquer outro curso tem, mesmo que seja disfarçadamente), generalizar e chamar de modo pejorativo é um preconceito que não deveria existir. (Clarissa, Let, Ctba).

É importante frisar que não são somente os homens que passam por este tipo de questionamento. Mulheres que decidem dedicar-se às engenharias, de modo especial, à Engenharia Mecânica, também têm sua sexualidade julgada.

P: Você já ouviu alguma piada ou comentário desagradável pelo fato de estar neste curso?

R: Sim, muitas piadas, na maioria dizendo que se está em mecânica é porque é "masculino".

P: Como é ter a sexualidade questionada pela escolha do curso universitário?

R: Eu em geral não ligo, digo simplesmente que as mulheres estão mudando e então o curso está cada vez mais nos recebendo. (Ana, Mec, Ctba).

P: E as mulheres teriam algum preconceito com o curso?

R: Acredito que sim, principalmente por mulheres de outras áreas (humanas, por exemplo), que não têm um contato direto com o ambiente universitário dos cursos de engenharia. Já ouvi muitos comentários femininos (até masculinos) de que as meninas que fazem mecânica são “mulheres macho” ou que escolheram este curso para ficar perto de muitos meninos. (Sofia, Mec, Ctba).

Não ouço tantos comentários, mas já ouvi “Mulheres que fazem mecânica são todas machões”. (Lisandra, Mec, Sal).

Ana, Sofia e Lisandra apresentam em seus relatos a forma como a sexualidade das mulheres é questionada no curso de Engenharia Mecânica. Podemos perceber que duas das três estudantes citadas são de Curitiba e uma de Salvador, e nos três depoimentos percebemos o mesmo julgamento feito acerca das meninas/moças/mulheres que decidem adentrar em um curso que é reduto masculino.

Na fala de Ana percebe-se que ela reage com indiferença a esses comentários e, talvez por isso, mantém-se firme em sua trajetória universitária. Sofia, por sua vez, nos fala acerca do preconceito que outras mulheres têm para com elas. Este relato evidencia que não são apenas homens que são machistas. Muitas vezes encontra-se em discursos femininos um teor tão machista quanto no discurso masculino. Lisandra aponta que as manifestações de preconceito e de questionamento da sexualidade não são muito frequentes no ambiente no qual ela está inserida, porém ainda existem. Mesmo que exista um único comentário machista ou que a violência simbólica seja percebida uma única vez, é importante combatê-la para que mulheres e homens tenham condições de permanecer e crescer em conhecimento e cidadania no ambiente acadêmico.

P: Você já ouviu alguma piada ou comentário desagradável com relação às mulheres que fazem Civil?

R: Algumas, principalmente que mulher que faz civil é tudo lésbica, ou que é o curso com a maior concentração de mulher feia, por ser serviço de homem, ou que mulher deveria fazer arquitetura e desenhar casinha de boneca.

P: Como é ter a sexualidade questionada pelo simples fato de cursar Engenharia?

R: Não é algo que me incomoda, pois não dou ouvidos, mas acho uma brincadeira de mau gosto, pois é uma forma de preconceito. (Amanda, Civ, PB).

Até hoje, nada que seja algo levada sério, até porque elas vêm de meus amigos, por exemplo: As menininhas de civil, civil só tem menininhas, até já ouvia antes de mudar de curso, mas sei que é tudo brincadeira, nada que se leve a sério. (Pedro, Civ, PB).

Nas falas de Amanda e Pedro percebemos como este tipo de violência enquadra-se no conceito cunhado por Bordieu, ela é sutil e aceita pelos/as dominados/as. Ambos expõem as situações de preconceito, mas ressaltam que é uma brincadeira dos/as amigos/as. É importante frisar que estamos apresentando depoimentos de pessoas que superaram os obstáculos e encontram-se no meio universitário, nos cursos por eles/as escolhidos. Porém não devemos esquecer que outros/as tantos/as deixaram seus sonhos de lado por conta dos obstáculos enfrentados no meio acadêmico e até familiar.

Outro fato importante a se destacar, é que Pedro é um homem que cursa Engenharia Civil em um *campus* no qual as mulheres compõem 48,3% do total de estudantes matriculados naquele curso. Observem que na fala dele (ou de seus amigos, que ele reproduz) este se tornou um curso de “menininhas”, ou seja, há uma depreciação do curso pelo fato de apresentar um alto índice de mulheres que o procuram. Na perspectiva do depoente, está subentendido que a maior presença feminina em um curso que antes era considerado masculino causaria a desvalorização deste curso.

Sobre esta questão, e ampliando a discussão para o mercado de trabalho, cabe uma reflexão interessante: o curso (ou a profissão) desvalorizou-se a partir de sua feminização ou esta ocorreu porque o curso ou a profissão desvalorizou-se? Difícil responder a esta questão, mas segundo Dayse de Paula Marques da Silva (2006):

Há uma associação entre a inserção de mulheres em alguns setores e a sua desvalorização no mercado de trabalho. Estudos que tratam da degradação da mão-de-obra,

considerando o crescente assalariamento, racionalização e burocratização do processo de trabalho a partir do desenvolvimento do capital monopolista, argumentam a “proletarização” dos profissionais. Coloca-se em xeque a própria sobrevivência do modelo profissional liberal, cujo alicerce é a autonomia. Consta-se o aumento da absorção de mulheres no momento em que estão ocorrendo estas mudanças na organização do mercado.

Neste sentido, a feminização de um curso pode ser reflexo de um fenômeno que está em curso há algum tempo no mercado de trabalho. Estudos recentes já apontam a feminização de muitos cursos que antes se constituíam como fortes redutos masculinos, como a Medicina (SCHEFFER; CASSENTE, 2013) e a Odontologia (COSTA; DURAES; ABREU, 2010).

Ricardo cita, em seu depoimento, uma “valorização” das mulheres que fazem engenharia. Porém ao explicar melhor como se daria essa valorização, ele diz que o sentido é outro. Meninos/homens matriculados nestes cursos ficam contentes com a presença de mulheres, pois veem a possibilidade de “pegar” as meninas, ou seja, veem as meninas/moças/mulheres como objeto, como se estivessem ali para servi-las sexualmente. Ricardo lamenta esta visão equivocada e afirma que durante o curso esta situação ou expectativa é desconstruída. Cabe questionar aqui qual o custo para essas mulheres até que sejam vistas como futuras engenheiras e não como objeto sexual. Este preço, peso, fardo só recai sobre elas.

P: Essa valorização é feita por quem? Como ocorre?

R: Quando eu citei valorização, devia ter escrito entre aspas, pois não é uma valorização que vem de um esforço físico e mental, por mérito, e sim apenas um interesse de gênero. Por exemplo, como os cursos de Engenharia têm uma grande maioria de estudantes masculinos, a presença do feminino lá é vista muitas vezes como uma forma de interagir e se envolver fisicamente, como pra “pegar” ou “ficar”, infelizmente. Por esse motivo que, inicialmente, a presença de mulheres é festejada. Só ao longo do curso que isso é desconstruído. (Ricardo, Civ, Sal).

Como vimos até aqui, a sexualidade é motivo para a violência simbólica

manifestar-se e recai, de modo especial, sobre as mulheres. A elas são impostos obstáculos invisíveis, porém de difícil transposição. Isto é o que Betina Stefanello de Lima (2013) denomina de labirinto de cristal. Enquanto para os homens a trajetória acadêmica é praticamente uma linha reta, para as mulheres há a necessidade de fazer desvios para encontrar a saída e seguir adiante na carreira escolhida. Muitas ficam pelo caminho.

3.2 O JULGAMENTO ACERCA DA APARÊNCIA FÍSICA

A preocupação com aparência física também aparece como uma forma de discriminar e dificultar a presença feminina nos cursos de engenharia. Rotular as meninas/moças/mulheres como feias pelo fato de terem escolhido um determinado curso é uma forma de agressão e que pode dificultar o interesse de algumas mulheres pelos cursos de engenharia, que são mais valorizados social e financeiramente. Estela nos conta que estes julgamentos acontecem predominantemente fora da universidade, porém atinge as alunas ou futuras alunas de engenharia, de modo especial, Engenharia Mecânica. Há em nossa sociedade a ideia equivocada de que engenheiros/as mecânicos/as trabalham em um ambiente sujo e que necessita de força física. Com base neste equívoco é que o preconceito se constrói e se manifesta.

P: Você já ouviu alguma piada ou comentário desagradável com relação às mulheres na engenharia?

R: Das pessoas da Universidade, não. Mas de pessoas de fora, sim. Piadas do tipo: "Ah! Vai fazer Engenharia Mecânica?! Vai sujar as unhas de graxa, vai manchar o cabelo, vai crescer bigode..." (Estela, Mec, Ctba).

Maria apresenta uma reflexão crítica acerca da aparência física das mulheres. Ela destaca que este elemento não é importante para os estudantes do sexo masculino. Neles o julgamento da capacidade acadêmica ocorre por outros fatores, enquanto, no caso delas, a beleza mostra-se essencial. Parece estranho, e para Maria também, que se julgue a capacidade intelectual e de trabalho de uma pessoa com base na aparência física da mesma. Mas este é um fato que, segundo Maria, acontece no meio universitário, de modo especial nas engenharias. Maria mostra-se ciente que há um exagero na cobrança acerca da aparência das mulheres de modo geral e destaca que este fato não ocorre somente com as estudantes de

engenharia. A busca de um padrão de beleza estabelecido pela sociedade faz com que muitas pessoas submetam-se a situações que põe em risco até sua própria vida.

P: Você em algum momento sentiu algum preconceito pelo fato de ser uma mulher na Mecânica?

R: Não, mas já ouvi comentários sobre outras garotas da mecânica terem bigode ou algo do tipo, às vezes parece que a aparência da menina é o principal, e a dos homens, outros atributos veem primeiro para "julgá-los". Não sei se dá para generalizar dessa forma, mas em comparação com meu outro curso, parece que a aparência das meninas é bem determinante, já que elas são poucas.

P: Elas precisariam ser belas para ser engenheiras?

R: Sinceramente ainda não sei o que seria o certo, numa sociedade que às vezes é superficial demais, tanto homens quanto mulheres deveriam cuidar de sua aparência pessoal, sem exageros, mas as mulheres acabam sendo muito mais cobradas sobre isso. Não é uma questão sobre elas serem engenheiras ou não, mas relacionada ao gênero delas e ao modo como a sociedade, de maneira errada, as considera (que elas DEVEM ser belas). Se fosse algo relacionado só à profissão, engenheiras não têm que ser belas, só modelos teriam a obrigação de serem belo(a)s, mas muitas vezes há um desprezo e desvalorização com quem não segue o padrão de beleza estipulado, de forma injusta. (Maria, Mec, Ctba).

Nos depoimentos de Murilo e Alice percebe-se que há um julgamento de que as mulheres que cursam engenharia são feias. Este é um preconceito que permeia a sociedade atual, de modo especial o meio acadêmico. Murilo destaca que, devido a este padrão esperado nas estudantes de engenharia, muitas mulheres tentam esconder sua feminilidade com o intuito de serem percebidas como pertencentes àquele grupo. Ao dizer que "todas" as mulheres que cursam engenharia são feias está-se dizendo que mulheres bonitas não têm capacidade para adentrar neste ambiente. Parece que não é possível a uma mulher conciliar beleza e capacidade intelectual. As mulheres bonitas deveriam buscar outros cursos que seriam mais fáceis e,

muitas vezes, menos prestigiosos. Valorizar a beleza, segundo Murilo, pode ser uma demonstração de fraqueza, e no ambiente das engenharias não há espaço para pessoas fracas. Este pensamento é sem dúvida uma violência contra as mulheres. Será que elas teriam que se esconder, camuflar sua beleza para sobreviver a este ambiente hostil para com mulheres bonitas?

Fato importante a se considerar neste caso é que Murilo e Alice pertencem a universidades que estão localizadas em regiões distintas do país, uma do nordeste outra do sul, uma na capital do estado e outra no interior, porém que apresentam o mesmo tipo de piadas, preconceitos e julgamentos.

P: Você já ouviu alguma piada ou comentário desagradável com relação às mulheres que fazem mecânica?

R: Sim. Que são feias ou que são macho. Na verdade as minhas colegas de curso são na sua grande maioria muito bonitas. Mas muitas de fato não se permitem serem muito femininas. Talvez para não parecerem fracas. (Murilo, Mec, Sal).

Tem uma piada que não é direcionada apenas para civil, mas sim para todas as engenharias, nunca escutei pessoalmente, mas nas redes sociais sempre encontramos, diz que: "turma de engenharia é igual campo de batalha, ou é homem, ou é canhão". Com o intuito de dizer que mulheres bonitas não cursam exatas. (Alice, Civ, PB).

No depoimento de Lisandra percebe-se que os colegas entendem que cuidar da aparência significa desviar a atenção do trabalho. O pensamento que permeia esta fala é que um/a engenheiro/a ou futuro/a engenheiro/a não pode desperdiçar seu tempo com amenidades, futilidades, discurso, este, que atinge as mulheres, estudantes de engenharia. Por que elas têm que abrir mão da vaidade para permanecer neste ambiente? Aqui aparece uma situação estranha. Ora as mulheres estudantes de engenharia são rotuladas de feias e ora as mulheres bonitas destes mesmos cursos têm que se camuflar escondendo sua beleza para serem aceitas. É um discurso que se assemelha ao apresentado por Valerie Walkerdine (1995), no qual ela argumentava que a mulher era acusada de não pensar e condenada quando o fazia. De forma análoga podemos afirmar que as estudantes

de engenharia são acusadas de feias e condenadas quando tentam se embelezar.

Teve um dia que estava trabalhando na oficina do projeto que participo e que eu estava com cabelo pranchado e unhas pintadas e ouvi "Acho que você deveria estar trabalhando e não cuidando da beleza". (Lisandra, Mec, Sal).

O excerto da entrevista de Lucas traz um elemento novo para o debate. Além do que já foi aqui exposto, na fala dele aparece a questão da "Nerd", ou seja, meninas/moças/mulheres que se dedicam muito aos estudos. Esta dedicação é necessária tendo em vista que os cursos de engenharia são considerados difíceis. Se é indicado que as mulheres bonitas devem buscar outros cursos, isso significa dizer que elas não dariam conta de uma engenharia, ou seja, seria chamá-las de menos capazes.

Costumo ouvir o tipo de piada que apenas mulheres muito "nerds"³ ou feias são as que fazem engenharia e que se forem bonitas costumam ir para a área de saúde. (Lucas, Civ, Sal).

Já o depoimento de Pedro faz uma síntese de diversas formas de preconceito que são impingidos contra as mulheres. Considerando que ele é estudante de Engenharia Civil, e estar falando desta realidade, "desenhar casinha de boneca" demonstra um pensamento que evidencia que, para quem faz estes comentários, aquele não é um ambiente apropriado para elas. É bom lembrar que no campus Pato Branco da UTFPR as mulheres correspondem a quase 50% dos/as estudantes de Engenharia Civil. Ou seja, mesmo naquela região onde as mulheres demonstram grande interesse por este curso existe preconceito com relação a elas.

Algumas, principalmente que mulher que faz civil é tudo lésbica, ou que é o curso com a maior concentração de mulher feia, por ser serviço de homem, ou que mulher deveria fazer arquitetura e desenhar casinha de boneca. (Pedro, Civ, PB).

³ Termo que, de forma estereotipada, pretende descrever pessoas muito dedicadas aos estudos. De forma pejorativa, também é associado a pessoas descritas como esquisitas, com dificuldades de se relacionar socialmente.

Para este item não encontramos nenhum depoimento de estudantes de licenciatura que apontasse a ocorrência deste fato. Pelos depoimentos dos/as estudantes que participaram desta pesquisa não há preocupação com relação à aparência física dos/as estudantes de licenciatura.

As falas aqui reproduzidas, embora não permitam generalizações, apontam para um fato bem interessante: a violência simbólica com base na aparência física parece atingir apenas as mulheres que cursam as engenharias, estando homens destes cursos e estudantes das licenciaturas a salvo deste tipo de constrangimento.

3.3 CURSO DIFÍCIL PARA MULHERES, CURSO FÁCIL PARA HOMENS

Outra forma da violência simbólica se dá pelo estranhamento do fato de alguns homens escolherem cursos que são predominantemente femininos e mulheres optarem por cursos que se apresentam como redutos masculinos. Isso fica evidente na fala de Bernardo. A ideia de que um curso é fácil acaba gerando preconceito para com os homens que desejam seguir por aquele caminho. Os homens devem fazer cursos considerados difíceis. Bernardo ressalta que esta dificuldade ou essa visão equivocada acentua-se pelo fato de estar inserido numa instituição com tradição na área de engenharia e exatas. Letras seria um desvio do caminho e da tradição da UTFPR. Porém o que é um curso difícil? O que caracteriza um curso fácil? Isso depende da perspectiva, de como a pessoa relaciona-se com o curso, das habilidades pessoais que não estão ligadas ao sexo.

As piadas existem e sempre existirão e dá para sobreviver com isto. De fato, o que mais me incomoda mesmo é acharem que o curso de Letras é muito fácil, e estar inserido numa universidade tecnológica repleta de Engenharias é desafiador, porém, acredito que estamos mostrando que não somos um curso de quem não tem o que fazer e que trabalhamos muito. (Bernardo, Let, Ctba).

Já Mauricio aponta para outro caminho. Na licenciatura em Matemática ocorre um fenômeno interessante. O curso é considerado difícil, sendo assim universo "masculino". Não haveria nenhum problema em um homem cursar Licenciatura em Matemática, pois este não é um curso para os/as "fracos/as". O estranhamento se dá, como se percebe na

fala de Elias, pelo fato de uma pessoa inteligente estar “desperdiçando” sua capacidade intelectual numa licenciatura ao invés de buscar uma engenharia, que apresentaria grau de dificuldade semelhante, mas retorno financeiro superior. Ou seja, estes dois homens percebem que a sociedade, e a comunidade universitária nela inserida, considera que pessoas com capacidade para entender Matemática deveriam dedicar-se a carreiras mais valorizadas social e financeiramente. Nesta concepção, a educação não pode ser o interesse dessas pessoas. Neste caso, percebemos que a violência atinge não somente os/as universitários/as, mas a sociedade em geral. Se esta lógica de pensamento for considerada, somente pessoas com menor capacidade intelectual poderiam dedicar-se ao magistério. Esta carreira não seria digna das melhores mentes. Concordar com este argumento seria um absurdo, uma vez que a educação é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e, por conseguinte, da sociedade.

Piadas sempre têm, quando falo que curso Matemática todos perguntam se sou louco ou perguntam se é muito difícil, mas nada que me desanime ou prejudique. (Mauricio, Mat, PB).

O que eu consigo depreender dos comentários que já ouvi é que, em geral, as pessoas consideram um aluno de licenciatura em Matemática uma pessoa inteligente, mas que, até por isso mesmo, deveria estar fazendo algum curso que desse mais retorno financeiro. A maioria não compreende o porquê de alguém resolver fazer um curso de matemática, o qual, no entender delas, é um curso difícil e com pouco retorno financeiro, ou seja, um curso cujo custo/benefício é bastante ruim. Até agora, ninguém me chamou de maluco, mas fico com a sensação de que muitos me consideram um sujeito sem ambição, alienado, sem apego às questões materiais, opinião escondida em comentários como: “É...você gosta de estudar mesmo, né? Fazer um curso desse, só pra quem gosta mesmo...” (Elias, Mat, Sal).

Ribamar traz para a discussão o fato de que as mulheres são desestimuladas para se dedicar à Matemática. Destaca que o preconceito contra as mulheres aparecia dentre os colegas do próprio curso. Considera

este comportamento como machista e equivocado. Algo a se destacar na fala de Ribamar é que não havia a passividade das mulheres diante destes comentários desagradáveis e preconceituosos. Quando ele fala que as mulheres do ensino noturno tiravam notas baixas, isso parece um fato, porém devemos estar atentos/as para o que está por trás deste baixo rendimento. Provavelmente não é um problema de baixa capacidade intelectual e sim da dificuldade de se fazer um curso noturno conciliando atividades domésticas e laborativas.

P: Em algum momento você percebeu algum obstáculo imposto a você ou a seus/suas colegas devido ao sexo?

R: Sabemos que a Matemática e as ciências naturais é majoritariamente formada por homens. O que é uma pena, pois grandes nomes da ciência foram mulheres como Marie Curie, Hypatia ou mesmo Emmy Noether. Ouvi de meus colegas o discurso conservador que o curso de Matemática não era para as mulheres. Da minha parte nunca sofri com o fato de ser homem em minha graduação.

P: Existia este discurso entre seus colegas? E elas, como se sentiam?

R: Minhas colegas se posicionavam contra esse discurso usando como exemplo as próprias professoras do departamento de Matemática da UFBA, que davam aulas para esses homens machistas. Um dos pontos que os machistas fortaleciam eram o baixo rendimento das mulheres do noturno. Tinham notas baixas, daí a conclusão preconceituosa que elas não eram úteis nesse curso. (Ribamar, Mat, Sal).

Amarilis destaca que algumas mulheres têm receio em adentrar em um universo tido como masculino devido à preocupação com o que os outros/as vão pensar dela. Ela também aponta para o fato de que algumas mulheres teriam medo de não conseguirem dar conta de um curso tão difícil. Nesta fala fica evidente que muitas mulheres são vítimas da violência simbólica que as levam a ficarem receosas e duvidarem de sua própria capacidade. Durante anos foram educadas a pensar que mulheres são menos capazes que homens e acabaram assimilando esta ideia. Nesta fala evidencia-se que “as categorias construídas do ponto de vista dos dominantes [as quais o dominado] põe em ação para se ver e se avaliar”

(BOURDIEU, 1999, p. 47).

R: Acho que o obstáculo que existe é o medo das mulheres, tipo o que as pessoas irão pensar? Porque mulheres normalmente escolhiam/escolhem cursos considerados mais fáceis, da área de humanas, por exemplo. Quando se trata de exatas há muito esse receio, e o medo de não conseguir cursar, e isso é bem refletido nas salas de aulas, há mais homens do que mulheres.

P: Você acredita que as mulheres têm mais dificuldades com o conteúdo de Matemática?

R: Acho que isso não tem relação, existem muitos homens que têm muita dificuldade com o conteúdo da Matemática. (Amarilis, Mat, Sal).

Os casos acima mencionados estavam relacionados ao curso de licenciatura em Matemática, mas isso ocorre também nas engenharias. Na fala de Ana fica evidente o estranhamento do fato de uma mulher interessar-se e adentrar num curso tido como difícil e, por isso, masculino. Ana demonstra indignação ao perceber na fala destas pessoas a ideia de que elas não a consideram inteligente e capaz o suficiente para fazer o curso escolhido. A ideia de que mulheres não têm capacidade para cursar engenharia, além de preconceituosa, é baseada em estereótipos, em imagens que se constroem acerca das mulheres e dos homens também. Ana demonstra ter ciência de que está sendo vítima de preconceito e considera esta atitude como uma “completa ignorância” por parte de quem julga a capacidade das pessoas com base no sexo biológico.

R: Porém, infelizmente ainda existe, já aconteceu comigo algumas vezes de uma pessoa perguntar que curso eu faço e quando eu falo que faço Engenharia Mecânica tenho como resposta: “Nossa é curso muito difícil”, como se uma mulher não fosse inteligente para fazer uma engenharia.

P: Como você se sente quando ouve e reage a estes comentários?

R: Sinto-me decepcionada com a completa ignorância de algumas pessoas que acreditam que Eng. Mecânica só pode ser feita por homens e se sentem tão abismados quando uma mulher está fazendo o curso. (Ana, Mec, Ctba).

P: Que tipo de preconceito você percebe?

R: Algumas pessoas pensam que a mulher não tem a mesma capacidade ou intelecto que o homem. Ainda acreditam na definição de "sexo frágil". (Julia Maria, Civ, Ctba).

A ideia de Ana é compartilhada por Julia Maria. Embora elas sejam do mesmo campus da UTFPR, estão matriculadas em cursos distintos. Podemos perceber que este argumento de que as pessoas consideram que mulheres devem fazer cursos mais fáceis foram percebidos predominantemente por estudantes da área de exatas. Estudantes da licenciatura em letras, talvez por não sentirem na pele este tipo de preconceito, nos trouxeram poucos relatos neste sentido.

Os/as estudantes também trouxeram à tona o fato de que os cursos são vistos como masculinos ou como femininos. Este fato ficou mais evidente dentre os/as estudantes de engenharia, porém Caroline, estudante de Licenciatura em Letras também percebe esta divisão de cursos para homens e cursos para mulheres. Ela destaca que há a ideia de que os cursos que necessitam de lógica e raciocínio sejam destinados a eles. Por traz desta fala percebe-se que, na opinião dela, a sociedade vê os homens como dotados de razão e as mulheres dotadas de emoção. Lindamir Salet Casagrande (2011, p. 58), ao analisar os motivos para a pouca presença de mulheres nas carreiras científicas e tecnológicas, na percepção de Valerie Walkerdine (1995), assume que "afirmar que as meninas e mulheres são ruins de raciocínio matemático, no argumento de Walkerdine, significa dizer que elas permanecem 'presas no interior de uma série de ficções e fantasias que consiste em mantê-las seguras como mães." A violência simbólica contribui para a manutenção desta situação.

Caroline nos oferece uma percepção clara de que a sociedade brasileira está impregnada de uma visão estereotipada e limitada acerca das capacidades masculinas e femininas. Com base nesta visão pratica-se violência contra aqueles/as que não se enquadram no padrão definido socialmente. Esta ideia acaba por limitar as possibilidades de escolhas dos/as jovens, que, muitas vezes, abrem mão do sonho para tentar enquadrar-se ao padrão ou aproximar-se dele.

Porque se criou um mito acerca de que cursos homens devem fazer, valorizando Engenharias, por exemplo, para eles. Assim como o oposto ocorre, com mulheres dentro desses cursos. Como se associassem cursos que trabalham com a lógica, o raciocínio, serem feitos exclusivamente masculinos, e para as mulheres os cursos que necessitem mais o sensível, o criativo, artístico, etc. (Caroline, Let, Ctba).

No depoimento de Pé de Pano, quando ele diz “creio que até se sentem prestigiadas por estarem ali”, traz um fundo de preconceito. Podemos ler que este não é o espaço delas, mas elas devem orgulhar-se pelo fato de que os donos do espaço aceitam que elas frequentem este reduto extremamente masculino. Nessa frase podemos entender que a engenharia não foi um espaço conquistado por elas e sim dado por eles. Não é mérito delas, mas bondade e generosidade deles.

P: Como você acha que é para uma mulher se manter num curso com tantos homens a volta?

R: Acredito que no início levam um susto, mas que não sentem dificuldade nenhuma em se relacionar em aula. Não vejo nisso um motivo de desistência do curso pela parte feminina, pelo contrário, creio que até se sentem prestigiadas por estarem ali. (Pé de Pano, Mec, PB).

Sebastião demonstra em seu depoimento a percepção que os casos de preconceito e discriminação são elementos que se constituem em limitadores dos anseios de alguns/mas. Aponta para o fato de que o preconceito é uma forma de desconhecimento e, desta forma, um modo de combater a este preconceito é promover ações que possibilitem que as pessoas tenham um maior conhecimento acerca das situações cotidianas e, como neste capítulo estamos lançando o olhar para os cursos universitários, demonstrar a necessidade de conhecimento acerca dos cursos e do mercado de trabalho, bem como das capacidades masculinas e femininas (que não estão vinculadas ao sexo) para que não mais se cometa ações de violência simbólica no espaço universitário.

P: Já que você tocou na questão do preconceito, por que você acha que existe o preconceito por parte de alguns com relação a homens que decidem seguir

carreiras predominantemente femininas e a mulheres que enveredam por carreiras dominadas por homens?

R: Ignorância e limitação. Temos de ser práticos! Qualquer que seja a função, se desempenhada adequadamente, não importa quem a execute. Preconceito é coisa de gente burra, que não percebe que, no universo, nada é pétreo, tudo muda, portanto, ter um pré-conceito sobre algo é delimitá-lo e defini-lo sem ter conhecimento. (Sebastião, Let, Ctba).

Jéssica traz à tona outro aspecto que acaba por interferir nas escolhas e permanências, de modo especial, dos homens. É a pouca valorização da carreira do magistério. Como ainda nos dias de hoje existe a ideia de que o homem deve ser o provedor do sustento material da família, há também a cobrança para que ele tenha uma carreira capaz de cumprir com esta "obrigação". Sendo assim, a baixa remuneração dos/as profissionais da educação acaba gerando um estranhamento ao fato de um homem decidir fazer o curso de Licenciatura em Letras.

Na fala de Jessica encontramos algo que foi manifestado por outros/as estudantes que é a questão do machismo. Pessoas machistas costumam não aceitar e não reconhecer os direitos das mulheres e tampouco dos homossexuais. Isso as leva a considerar cursos com predominância desses dois grupos sociais como inferiores e a desvalorizá-los. Segundo a estudante, a questão financeira acaba sendo definidora dos caminhos que muitos/as seguirão. Ela lamenta essa situação, que infelizmente ocorre no meio universitário e na sociedade como um todo.

R: Como Letras, normalmente, não é um curso que dê muito dinheiro, nem fama, principalmente para os que querem sala de aula, homens busquem outros caminhos. Fora a discriminação, o machismo, que associam Letras a poesia, enfim ligando essas atividades apenas às mulheres.
R: Sim, com certeza. Há uma cobrança muito grande para que você seja rico, que tenha muito dinheiro, que precisa comprar e comprar. Não existe a valorização dos dons e habilidades das pessoas, o que importa é quanto você vai ganhar. E, infelizmente, muitos vão por esse caminho, escolhendo o que vão fazer conforme a remuneração, não

procurando em nenhum momento fazer o que sabe/gosta.
(Jessica, Let, Sal).

Neste item vimos como a ideia de existir carreiras para homens e outras para mulheres acaba dificultando a vida acadêmica dos/as jovens que optam por seguir pelo caminho que a sociedade diz não ser o deles/as. Novamente o poder simbólico faz-se presente criando obstáculos, barreiras, dificuldades extras a homens e mulheres. Sem dúvidas, transpor estes obstáculos exige o emprego de força extra e causa sofrimento desnecessário aos/às estudantes.

3.4 O PROFESSOR COMO AGENTE DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Professores/as muitas vezes são agentes de violência simbólica mesmo que de forma sutil, aliás, essa é a principal característica deste tipo de violência, a sutileza. No depoimento de Maria podemos perceber que, mesmo numa atitude que aparentemente é positiva, pode haver, na linguagem subliminar, o preconceito embutido. Na frase na qual ela fala que alguns professores “são mais prestativos com as alunas”, podemos fazer algumas leituras. (a) O/a professor/a pode estar querendo fazer com que estas alunas sintam-se acolhidas naquele ambiente e, por reconhecer que ele é hostil para com as mulheres, tenta estimulá-las para que elas não desistam do curso; (b) outra leitura possível é que o/a professor/a considera que a menina/mulher tem mais dificuldade com o conteúdo e por isso precisa de uma atenção especial, de uma proteção; (c) uma terceira leitura que pode ser feita é de um possível assédio sexual deste professor, fato que recai no que falamos anteriormente sobre a percepção das mulheres como objeto sexual. Nos três casos, o comportamento diferenciado dos/as professores/as estaria baseado em estereótipos do que é ser mulher e caracterizam uma “doce e delicada” violência de gênero.

P: Como você percebe a expectativa de professores com relação ao desempenho dos alunos e alunas? É igual?

R: Eu acho que sim, mas já ouvi falar de professores que são mais prestativos com alunas. (Maria, Mec, Ctba).

Nikole demonstra que a atitude de alguns professores, que “chegam até a pegar mais leve com as mulheres”, causa insatisfação e que ela considera falta de respeito e insulto as suas capacidades. Este comportamento

evidencia que, na concepção destes/as professores/as, as mulheres não têm as mesmas condições intelectuais e laborativas que os homens. Para professores/as que agem desta maneira, as mulheres são menos, são seres inferiores. A presença da palavra “até” na fala de Nikole nos faz acreditar que outras coisas acontecem no tratamento destes/as professores/as, com relação às mulheres, e que ela não nos relatou.

P: Mecânica é um curso com predominância de homens. Como é para uma mulher se manter neste curso com tantos homens à volta?

R: Sempre tive mais amigos do que amigas, então o choque não é muito grande. No entanto, sem dúvida alguma o machismo ainda predomina neste meio, não apenas pela parte dos colegas, mas pelos próprios professores que chegam até a pegar mais leve com as mulheres. Eu encaro isto como um insulto as minhas capacidades! (Nikole, Mec, Ctb).

Melissa evidencia que as piadas machistas são motivo para que muitas desistam do curso. Com esta fala percebemos nitidamente que o preconceito é motivo para que mulheres que têm interesse na engenharia abram mão de tal vocação para serem aceitas na sociedade e não mais vistas como anormais. Ou seja, o comportamento de colegas e até de professores/as acaba frustrando as expectativas profissionais delas.

Já escutei muita pergunta ridícula quando eu digo que faço engenharia mecânica. E as que desistem depois de estar no curso normalmente é pelo preconceito sofrido dentro da faculdade, por alguns professores e colegas. (Melissa, Mec, PB).

Almeida nos contempla com a observação de que o comportamento preconceituoso de alguns/mas professores/as⁴ faz com que elas se sintam desafiadas e serve de estímulo para que continuem e provejam a sua capacidade. Mas aqui também aparece a situação de que para uma mulher ser reconhecida como capaz tem que ser melhor do que os homens. A eles não é cobrada nenhuma prova. Aquele é um ambiente deles, elas é que

4 Embora ele fale no masculino, não temos absoluta certeza de que tenha sido um homem, por isso usaremos a flexibilização de gênero.

são as intrusas e devem provar capacidade extra para permanecer ali. Isso também se constitui uma violência contra as mulheres.

P: Você já ouviu algum comentário desagradável ou piada com relação às mulheres que fazem mecânica?

R: Sim, já ouvi de um professor em sala de aula, "engenharia mecânica é pra homem".

P: Como você acha que as mulheres se sentem em um curso com tantos homens a sua volta?

R: Acho que se sentem desafiadas por serem minorias, e se dedicam mais que os homens. (Almeida, Mec, Sal).

Mariana traz à tona a forma como o preconceito de alguns professores, ela ressalta que são homens, acaba interferindo em suas condições de ter uma formação igual à dos homens. Pelo fato de não oferecer vagas de estágio e bolsas de PIBIC para mulheres, ocorre a limitação de aprendizado que estas atividades podem proporcionar. Além disso, impede que elas ampliem seus currículos e tenham melhores condições de competir com os homens no mercado de trabalho.

Acredito que ainda existe muito preconceito dos professores do sexo masculino em relação às mulheres que fazem o curso, além disso, algumas vagas de estágio são direcionadas somente ao sexo masculino.

Portanto, as bolsas dentro da faculdade, assim como as de estágio, são mais restritas para as mulheres, dificultando nossa permanência no curso e nossa inserção no mercado de trabalho. (Mariana, Civ, Ctba).

Aline vai na mesma linha de percepção da atuação dos professores apontada por Mariana. É bom frisar que ambas frequentam a mesma Universidade e o mesmo curso. Ela dá enfoque às piadas feitas por alguns professores que servem para desqualificar as mulheres. Um fato importante apontado por Aline é que as mulheres, e até os homens, não têm como reagir, pois estes profissionais têm o poder da avaliação em suas mãos e que uma reação mais brusca pode resultar em reprovação.

P: Em algum momento do curso você sentiu que algum obstáculo foi imposto a você pelo fato de ser mulher?

R: Sim! Na hora de arrumar estágios, pois várias vagas são apenas para homens; E as piadas machistas dos próprios professores são bem ofensivas.

P: Os professores fazem piadas de que tipo? Como você reage a estas piadas?

R: "Lugar de mulher é atrás do fogão" ou "Até a mulher consegue!". Eu fico revoltada, mas não falo nada, afinal, infelizmente, esses tipos de professores são muito parciais na hora da correção de provas. (Aline, Civ, Ctba).

Ana nos relata duas situações nas quais o fato de ser mulher foi compreendido pelo professor como sinônimo de incapaz. Ela evidencia como o preconceito pode ser determinante no progresso acadêmico e profissional das mulheres. Na primeira situação ela nos conta que mesmo sendo agredida pelo professor mostrou-se firme, não demonstrando fraqueza diante de seu agressor, porém ao sair daquele ambiente desmontou-se em lágrimas ao perceber que todo seu esforço havia sido jogado por terra pelo simples fato de ser mulher. No segundo caso, mesmo considerando que um estudante do sexo masculino seria mais apropriado para a função, acabou selecionando-a. Como ela relata que está com este professor até o momento, significa que a atividade era sim possível para uma mulher. O professor, embora num primeiro momento tenha demonstrado preconceito, este acabou superado e talvez o convívio com Ana tenha conseguido dissipá-lo de vez.

Infelizmente sim, duas vezes para ser sincera. A primeira foi no meu segundo semestre do curso, eu me candidatei para concorrer a uma bolsa de Iniciação Científica e o professor orientador que fez a entrevista me tratou muito mal. Primeiramente ele me olhou com uma cara de nojo e desconfiança que era notável e já foi logo me perguntando sobre o meu coeficiente de rendimento acadêmico e quando eu falei que era 0,71 ele simplesmente falou que era deplorável, porque ele precisava de um bom aluno, porque ele iria passar quase 6 meses treinando o aluno e não queria escolher qualquer um porque o trabalho requeria dedicação e etc. Isso no início da entrevista e depois ele fez mais algumas perguntas do tipo: se eu tinha interesse em pesquisa e se tinha horário disponível,

etc. Por fim pediu para eu mandar o meu currículo e me dispensou, eu nem me dei o trabalho de enviar o currículo porque sabia que ele não iria me escolher depois ter uma entrevista dessa. Eu realmente me senti arrasada, mas aguentei firme e não demonstrei fraqueza na frente dele, mas confesso que depois que sai da sala dele fui para casa chorando. Ele provavelmente pensou que eu era uma menininha que não iria dar conta da pesquisa.

A segunda vez aconteceu com bolsa de iniciação científica, novamente eu já fazia IC como voluntária e o meu orientador me indicou para outro professor que precisava de um bolsista. Na entrevista o professor foi muito educado, não me menosprezou como o primeiro, mas disse que precisava de um homem porque o projeto de IC necessitava da preparação de corpos de prova na área de fabricação e ele achava que iria ser muito puxado para uma mulher. Ele me dispensou e disse que se ele não encontrasse um homem ele me enviava um e-mail. Por fim, no dia seguinte, o professor me mandou um e-mail e eu fui aceita para participar do projeto. Eu ainda continuo trabalhando com esse professor.

Foram duas experiências que passei que demonstram que ainda existe essa mentalidade de a mulher ser fraca e que não vai conseguir fazer as mesmas atividades feitas pelos homens. (Ana, Mec, Ctba).

Os depoimentos aqui apresentados nos levam a refletir como estes/as profissionais que deveriam estimular e contribuir para o crescimento de todos e todas igualmente acabam contribuindo para o afastamento das mulheres de carreiras que são valorizadas social e financeiramente. É uma postura que não condiz com o papel que se espera de um/a professor/a. Nós, enquanto professores/as, mesmo sem querer, acabamos servindo de exemplo para os/as estudantes. Em alguns casos, para não dizer, na maioria dos casos, os/as professores/as são as pessoas com maior nível de escolaridade que os/as estudantes conhecem. Se nós somos agentes de violência, por que os/as estudantes não podem ser? É inadmissível que um/a professor/a aja de forma preconceituosa com relação aos/as estudantes. Dificilmente os/as estudantes denunciam os casos de violência simbólica. Mesmo nessa pesquisa, na qual o anonimato está assegurado,

poucos/as relataram este comportamento dos/as professores/as. Porém como as piadas e comentários desagradáveis ocorreram em sala de aula, a turma toda poderia ter relatado o fato. Por que não o fazem? Pode ser por receio das consequências, mas pode ser também que não percebam como violência. Recordando o conceito de Bourdieu, na violência simbólica o/a oprimido/a assimila as ideias do/a opressor/a e deixa de percebê-las como fator de opressão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo voltamos o olhar para os cursos de engenharia e licenciatura de duas universidades federais brasileiras buscando identificar nos depoimentos de seus/suas estudantes indícios de violência simbólica. Os excertos de entrevistas aqui apresentados evidenciam que o meio acadêmico está longe de ser um espaço democrático e igualitário. Estudantes que ousam escolher cursos que, supostamente, são destinados a um dos sexos enfrentam dificuldades que lhes são impostas exclusivamente por pertencer ao outro sexo.

Estas dificuldades recaem, de modo especial, sobre as mulheres. Há um estranhamento da comunidade acadêmica e da sociedade em geral quando elas decidem adentrar nas engenharias, de modo especial, na engenharia mecânica, que ainda se constituem em redutos masculinos. Este estranhamento ocorre com base nos estereótipos de que as mulheres não têm condições físicas e intelectuais de acompanhar um curso tão difícil. Também se sustenta na ideia equivocada de que as mulheres não seriam naturalmente dotadas de habilidades intelectuais exigidas para a área das Ciências Exatas, como raciocínio abstrato, objetividade, dentre outras. Daí espera-se que elas se dediquem a cursos mais leves ou mais adequados às suas tendências “naturais”, como o cuidado, a empatia a atenção para a estética, etc. Neste tipo de pensamento, revelam-se todos os estereótipos de gênero que associam as mulheres à fragilidade, à incapacidade, uma constante referência ao conceito arraigado do sexo frágil. Mas onde está esta fragilidade? Como, nos dias atuais, nos quais as mulheres têm dado inúmeras demonstrações de capacidade, este preconceito ainda se sustenta? Até quando o meio universitário, assim como, de resto, a sociedade, vai continuar a se apresentar como um ambiente muitas vezes hostil para mais da metade da população?

Nas páginas anteriores percebemos que a violência simbólica manifesta-se com base em diversas situações e é praticada tanto por estudantes quanto por professores/as. Estudantes que atravessam as barreiras que a sociedade insiste em impor têm sua sexualidade, sua beleza, sua capacidade questionada. Eles e elas relatam que se sentem mal com tal situação. Mostram-se cientes do que está ocorrendo no meio acadêmico, porém, muitas vezes, se sentem incapazes de reagir.

As mulheres que participaram desta pesquisa demonstraram que quando a agressão vem de um colega elas contestam, manifestam seu descontentamento e acabam superando as situações constrangedoras e conquistando seus espaços com base no trabalho e esforço pessoal empregado no decorrer do curso. Porém quando o/a agressor/a é um/a professor/a suas reações são limitadas pelo temor de serem punidas nas avaliações, que muitas vezes, são subjetivas.

Ao compararmos as duas universidades, percebemos que não há diferença significativa no que se refere a esta questão. Considerando que as universidades estão inseridas em regiões do país com culturas diferentes, poderíamos encontrar resultados também diferentes, entretanto isso não ocorre. Para o preconceito e a violência simbólica, as diferenças culturais que caracterizam as regiões em foco neste estudo parecem exercer pouca interferência. As agressões e os obstáculos impostos às mulheres paraenses são muito similares aos impingidos às mulheres baianas.

Percebe-se que há a necessidade de se desenvolver ações para que tais situações sejam banidas do meio universitário para que todos e todas tenham condições de fazerem as escolhas de acordo com suas aptidões, anseios e vontades, e, principalmente, encontrem na universidade um ambiente no qual tenham condições de permanência e crescimento igualitário. Todos e todas têm condições de fazer o curso que desejarem, desde que estejam disponíveis para eles e elas as mesmas condições de acesso e permanência.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Pierre Bourdieu sobre gênero e educação. **Revista Artemis**, João Pessoa, n. 1, s.d. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/viewFile/2364/2068>>. Acesso em: 08/12/2014.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entre silenciamentos e invisibilidades**: as relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

COSTA, Simone de Melo; DURAES, Sarah Jane Alves; ABREU, Mauro Henrique Nogueira Guimarães de. Feminização do curso de odontologia da Universidade Estadual de Montes Claros. **Ciênc. saúde coletiva** [online], v. 15, suppl.1, pp. 1865-1873, 2010.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 21, v. 3, p. 496, set./dez., 2013.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. **O intercurso das Imagens profissionais do Médico e do Assistente Social sob a ótica do Gênero**. In: SEMINÁRIOS DIMAC, IPEA. 127., 2006. Grupo de Trabalho 4. Disponível em: <<http://www.desafio.ufba.br/gt4-004.html>>. Acesso em: 08/12/2014.

SCHEFFER, Mário César; CASSENOTE, Alex Jones F. A feminização da medicina no Brasil. **Rev. Bioét**, n. 21, v. 2, p. 268-77, 2013.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

SOBRE AS AUTORAS:

Lindamir Salete Casagrande

É Pós-Doutora em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos pelo PPGNEIM/UFBA (2015). Mestre (2005) e doutora (2011) em Tecnologia pelo PPGTE/UTFPR e graduada em Ciências Com Habilitação Em Matemática pela Fundação de Ensino Superior de Pato Branco (1990). Professora de Matemática do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (desde 1994). Atua nas seguintes áreas: educação, relações de gênero, Gênero, Ciência e Tecnologia e ensino de Matemática. Tem experiência em cursos de formação de professores na temática de gênero e diversidade.

Ângela Maria Freire de Lima e Souza

É graduada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal da Bahia (1978), mestrado em Biologia (Botânica) pela Universidade Federal da Bahia (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ciência, Educação e Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, educação, ciências biológicas, Ciência, Gênero e Ensino de Biologia. É Pesquisadora Permanente do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher - NEIM. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismos.

DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR À VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES COM DEFICIÊNCIA: UMA CAUSA DE TODOS.

Ana Luiza Boldrini Werneck do Carmo

Marcos Claudio Signorelli

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo vamos discutir e diferenciar a violência doméstica da violência intrafamiliar e a violência contra a mulher da violência de gênero. Também falaremos sobre a banalização quanto à problemática em questão: a violência contra Pessoas com Deficiência (PcD) e, mais especificamente, a violência doméstica contra a mulher com deficiência. Você saberá, ainda, o que é feminicídio e qual o agravante desse contexto todo.

Ao final desta leitura, você poderá refletir sobre todas essas questões e pensar em estratégias que dialoguem com sua realidade, visando à proposição de ações e a intervenções para minimização do problema.

2. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

O Ministério da Saúde lançou o caderno de orientações Violência Intrafamiliar (2001, p. 15), o qual define a violência familiar como “toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física ou psicológica, ou até a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família”.

A violência intrafamiliar (ou violência familiar) pode ser praticada dentro ou fora do lar, por algum parente ou até por pessoas que passam a assumir uma função parental, sem laços sanguíneos e em relação de poder à outra. Já a violência doméstica diferencia-se da violência intrafamiliar (ou familiar) por poder acontecer com outros membros, sem função parental, mas que convivam no espaço doméstico, ou seja, na residência. Incluem-se aí empregados/as, pessoas que convivem esporadicamente, cuidadores/as e agregados/as (SEMPREVIVA, 2005; GARBIN et al., 2006). A violência doméstica terá necessariamente como palco o espaço que por muitas pessoas é tido como o mais seguro: o lar.

Segundo Signorelli (2011, p. 16), a violência doméstica é a violência que ocorre dentro do lar permanente da vítima, que pode ter como agressor ou agressora: o/a cônjuge, o/a filho/a, o pai ou a mãe, ou homens e mulheres que habitam a mesma casa. O autor ressalta a importância em destacar as peculiaridades de tais conceitos de violência: quando doméstica e quando intrafamiliar. Ressalva-se aqui que a violência doméstica pode não ser realizada apenas pelo cônjuge atual, mas também pode ocorrer pelo ex-marido/companheiro ou ex-esposa/companheira, por mais que não habite a mesma casa. Mulheres, crianças, idosos/as e pessoas com deficiência estão entre as principais vítimas de violência doméstica e violência familiar, enquanto que homens (companheiro/ex, pai/padrasto, filho/neto) constituem a maioria dos agressores.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que uma em cada três mulheres já foi ou será vítima de violência doméstica (KRUG et al., 2002). Essa prevalência é extremamente alta e, portanto, trata-se de um problema intersectorial de saúde pública, segurança e do campo da educação. É necessária a atuação nas políticas públicas, não apenas procurando a punição aos agressores, mas também a prevenção de casos de violência doméstica/intrafamiliar. No final deste capítulo serão ilustradas algumas estratégias de prevenção desse problema.

Gover, Kaukinen, Foz (2008) realizaram um estudo que indica que durante a infância a exposição à violência é associada à vitimização e perpetuação da violência em relações futuras e que ambos os gêneros têm um papel ativo nesse processo. Tal fato não pode ser tomado como um determinismo, ou seja, nem sempre crescer em uma família violenta significa que no futuro as famílias que serão constituídas também serão marcadas pela violência. Porém, as autoras observaram que meninos que crescem sob um modelo de masculinidade, em que homens agridem com frequência suas companheiras, tendem a reproduzir esse comportamento em suas futuras famílias. O mesmo ocorre com meninas que crescem em cenários de violência doméstica permeados por casos de agressão física ou verbal e na desigualdade de tratamento entre os filhos homens e as filhas mulheres, tendem a naturalizar as manifestações violentas. Tal fenômeno chega a ser denominado como "propagação intergeracional da violência". Independente da configuração familiar, os pais são exemplos e suas atitudes interferem no futuro dos filhos, como brigas entre os pais na frente dos filhos. Estes podem levar essas atitudes como uma coisa natural

e repetir as brutalidades com suas futuras companheiras ou companheiros (ANDRADE; FONSECA, 2008).

A Lei n.º 11.340, denominada “Lei Maria da Penha”, criada no dia 07 de agosto de 2006, previne, pune e visa erradicar a violência doméstica ou familiar contra as mulheres. Essa lei assegura às mulheres, independente de idade, religião, renda, orientação sexual, raça/etnia, classe, cultura ou nível educacional, gozar dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservação da sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

O Art. 7º do Capítulo II - Das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, define as formas de violência que podem ser sofridas, entre elas:

I. A violência física:

“Entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal”.

II. A violência psicológica:

“Entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação”.

III. A violência sexual:

“Entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, manter ou participar de uma relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, que a induza a comercializar ou utilizar a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo, ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou a prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação, ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos”.

IV. A violência patrimonial:

“A qual pode ser entendida como qualquer conduta que configure retenção, destruição de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direito ou recursos econômicos”.

V. A violência moral:

“Entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria”.

Ou seja, a Lei Maria da Penha configura como violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, no âmbito da unidade doméstica ou da família.

Apenas a título de curiosidade, o Art. 44 da Lei Maria da Penha altera o Código Penal (art. 129 do Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940) mencionando que quando a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, companheiro, cônjuge, ou quem conviva ou tenha convivido em sua residência, a pena é de três meses a três anos. E caso a lesão (o crime) for acometida contra a pessoa com deficiência (PcD), a pena será triplicada. O juiz também pode determinar o comparecimento obrigatório do agressor em programas de reeducação.

3. A BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A violência está presente em qualquer lugar e pode ser representada por diferentes modos: como em preconceitos do cotidiano - o mendigo que pede uma esmola ou o sujeito que entrega panfleto no sinaleiro, situações carregadas daquilo que Pierre Bourdieu (1989) denomina de violência simbólica; o ato da agressão - como casos de brigas em ambientes escolares ou nas ruas; a discriminação racial - o grande número de modelos caucasianos, ao contrário de modelos negros e indígenas. Enfim, qualquer atitude que constrinja ou fira o próximo, é violência.

Chauí (2003, p. 42) conceitua a violência em cinco sentidos:

1) Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (desnaturar); 2) todo ato de forçar contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém

(coagir, constranger, torturar ou brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, servícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo ou terror.

Maria Laurinda Ribeiro de Souza (2000), uma psicanalista, escreveu um texto a respeito da banalização da violência, a qual é demonstrada em diversos atos em nosso dia a dia, porém acaba sendo ignorada ou até mesmo não sendo reconhecida como violência. A autora coloca como violência atitudes que parecem insignificantes, mas que são julgadas como violência, um exemplo é o ato de deixarmos roupas jogadas ou jornais espalhados para que a empregada os guarde, transformando-a em uma escrava disfarçada. Outro exemplo é a violência com os filhos, que são deixados ao relento das ruas, ou aos acasos da televisão, com jogos eletrônicos e computadores; ou como são divididas as tarefas da casa, sendo na maior parte dos casos, as filhas mais atarefadas que os filhos. E aí entram as questões de gênero, a denominada violência de gênero.

4. VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

O uso do termo “gênero” tem uma história ligada aos movimentos sociais de mulheres, feministas e LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais). Sua trajetória acompanha uma luta por direitos civis e humanos, ou seja, nada mais que igualdade e respeito. Na década de 80, os movimentos feministas e de mulheres passaram a usar a palavra “gênero” no lugar de “sexo”. Com isso buscavam reforçar a ideia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do “sexo” como questão biológica, mas sim eram definidos pelo “gênero” e, portanto, vinculadas à cultura e a construtos sociais (PEDRO, 2005; GDE, 2009; SIGNORELLI, AUAD, PEREIRA, 2013).

A violência de gênero pode se manifestar através de preconceitos, ameaças, agressão física e psicológica, abuso sexual, constrangimentos,

assédio moral, entre outras ações que atinjam o bem-estar do outro, tendo as desigualdades de gênero ou de orientação sexual como pano de fundo. O preconceito pode estar ligado com a condição do ser, seja esta ligada à: 1) identidade de gênero: feminino, masculino, transgênero (transexual ou travesti) ou intersexual (genitália ambígua) ou; 2) à orientação sexual: homossexual (gays ou lésbicas), bissexual, ou heterossexual (PEDRO, 2005; GDE, 2009; SIGNORELLI, 2011; SIERRA, SIGNORELLI, 2014).

A violência de gênero costuma recair com maior frequência a tudo aquilo que foge às normas tradicionais de gênero prescritas pela sociedade, particularmente aquilo que foge à regra da heteronormatividade. Portanto, entre homens e mulheres, a violência de gênero recai mais sobre as mulheres; entre heterossexuais e homossexuais, recai mais sobre homossexuais; entre homossexuais e travestis, recai mais sobre travestis.

A violência doméstica contra as mulheres é também uma das manifestações que se insere nesse contexto de violência de gênero, presente tanto em relacionamentos afetivos hetero, bi ou homossexuais. No entanto, como grupos feministas já vêm lutando há décadas em busca de direitos e penalidades, encontramos mais estratégias para seu enfrentamento no que tange às mulheres (de orientação heterossexual) do que a outros grupos vitimados pelas distintas manifestações de violência de gênero. Porém, ainda assim, muitas vezes as mulheres vítimas de violência doméstica encontram considerável dificuldade no processo de denúncia e resolução efetiva dos casos.

Uma pesquisa realizada pela Organização Mundial da Saúde – OMS (2002) revelou que a violência contra mulheres é responsável por 7% de todas as mortes de mulheres entre 15 a 44 anos de idade em todo o mundo. De acordo com a Anistia Internacional, atualmente “mais de um bilhão de mulheres em todo o mundo foi espancada, obrigada a manter relações sexuais ou sofreu algum tipo de abuso, quase sempre cometido por amigo ou parente” (PARANÁ, 2009, p. 100).

A violência doméstica acomete mulheres independentemente de sua idade, grau de instrução, classe social, cor ou orientação sexual, mesmo sendo mais comuns os relatos na população com menor poder aquisitivo. A mulher sempre foi vista como um ser inferior ao homem, ou como o “sexo frágil”, e esse pensamento ainda é encontrado nos dias atuais.

Essa visão fica óbvia quando observamos as diferenças entre homens e mulheres, como a diferença salarial e número de vagas em cargos de diretoria ou cargos políticos para mulheres, menor atuação da mulher em profissões vistas como masculinas (medicina, engenharia, informática, etc.) em relação às profissões como enfermeiras ou garçonetes – vistas como ajudantes de profissionais homens, promovendo a exclusão e a negação de oportunidades à mulher (GDE, 2009). Isso acontece desde os primórdios, quando a mulher era obrigada a realizar tarefas da casa ao invés de estudar, enquanto seus irmãos homens brincavam e estudavam. Ou quando as mulheres eram forçadas a casar com homens que seus pais escolhiam, sem se quer conhecer o pretendente, levando a discussões e agressões, violência doméstica e abuso sexual. Salientamos que a maioria dos casos de violência doméstica são casos de violência por parceiro íntimo, praticados por (ex) cônjuges. Lembramos também, que é muito frequente o abuso sexual ocorrer dentro de um matrimônio, quando o marido força o ato sexual sem a permissão ou vontade da mulher (D’OLIVEIRA et al., 2009; NARVAZ, KOLLER, 2006).

5. VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E FEMINICÍDIO

Diana Russel, em 1976, utilizou o termo “femicide” em um tribunal de direitos humanos, descrevendo-o como um assassinato de mulheres realizado por homens motivados por ódio, desprezo ou prazer, ou por pensar se apropriar da mulher. Mais tarde, Diana Russel junto com Hill Radford descreve esse termo como o assassinato misógino de mulheres realizado por homens (VILCHEZ, 2013, p.15).

A tradução desse termo é “femicídio”, porém no México em 1994, Marcela Lagarde, antropóloga, adequou para “feminicídio”, porque em castelhano o primeiro termo representa apenas o assassinato de mulheres. Como a proposta do termo “femicide” de Russel era definir o crime de ódio contra as mulheres, Lagarde tratou de ampliar o termo para “feminicídio”, coligando nele as implicações **políticas** das omissões, **negligência das autoridades** e a **carência de políticas** para combater a violência contra as mulheres e a impunidade de seu país (VILCHEZ, 2013, p.16).

Meneghel e Hirakata (2011, p. 565) denominam o termo femicídio como sendo “qualquer manifestação ou exercício de relações desiguais de poder entre homens e mulheres, onde culmina em morte de uma ou várias

mulheres pela própria condição de ser mulher”.

Há certa confusão no uso desses termos, já que um representa apenas o homicídio (femicídio) e o outro busca englobar todos os atos de violência contra a mulher que resultam em óbito, inclusive a culpa do Estado em não proteger suas mulheres (feminicídio). Esse tipo de crime acontece em diferentes situações, como violência sexual seguida de morte, mortes perpetradas por parceiro íntimo ou até crimes seriais. No entanto, todas culminam no ápice da brutalidade: um final resultante em morte.

Wania Pasinato (2011) realizou uma revisão sobre os femicídios em países da América Latina, nela a autora desvenda a dificuldade em estipular um número de casos devido à falta de informações oficiais sobre esses óbitos. Segundo a autora, as estatísticas da polícia e do Judiciário não trazem informações sobre o sexo das vítimas, não permitindo isolar as mortes de mulheres no conjunto de homicídios que ocorrem em cada localidade.

Segundo a pesquisa feita por Meneghell e Hirkata (2011, p. 567), cerca de 20 mil mulheres morreram por agressão no Brasil entre os anos 2003 e 2007. Os maiores coeficientes deste período foram encontrados em Espírito Santo, Pernambuco, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rondônia, Alagoas, Mato Grosso do Sul, Roraima e Amapá. Deste total, 20% das mortes femininas ocorreram entre adolescentes e crianças menores de 20 anos. E segundo os autores, um terço desses óbitos ocorreu no lar das vítimas.

Um estudo mais recente, realizado por Garcia e colegas (2013), apresentado à Câmara de Deputados em setembro de 2013, buscou desvendar se houve diminuição de casos de feminicídio após a Lei Maria da Penha. Os resultados não são muito satisfatórios, já que foi verificado que não houve grande diminuição das taxas de mortalidade, sendo elas: 5,28, por 100 mil mulheres, no período 2001 a 2006 (antes da implantação da Lei) e 5,22 em 2007 a 2011 (após a Lei). Segundo as autoras, no Brasil, no período de 2001 a 2011, estima-se que ocorreram mais de 50 mil feminicídios, em média 5.664 mil mortes por ano, 472 a cada mês e 15,52 a cada dia, uma a cada hora e meia. Observou-se que Espírito Santo foi o estado com maior taxa de mortalidade (11,24) e Piauí com a menor taxa (2,71).

Segundo o Mapa da Violência de 2014 (WASELFSZ, 2012), o Brasil encontra-se em 7.^a posição dos países com maior taxa de homicídios de mulheres, com 4,4 homicídios por 100 mil habitantes, sendo essa taxa 44 vezes maior que a da Inglaterra. O Mapa ainda mostra que entre as mulheres jovens, desde 1980 a 2011, a faixa que mais cresce é a dos 15 aos 19 anos de idade, com 148,6%, seguida da faixa dos 20 aos 24 anos, com 90,9%, e a dos 25 aos 29 anos, com 75,1%.

Através dos registros de atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) nas bases do SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), em 2011, por violências, foram atendidas 70.270 mulheres vítimas de violência física. Deste total de atendimentos, 71,8% das agressões aconteceram no lar da vítima; 43,4% dos casos, o parceiro ou o ex da vítima foram o agressor; em 19,8% dos casos, os pais são os agressores; e em 7,5% dos casos, os irmãos ou filhos são os agressores. Essas e outras estatísticas estão disponíveis nos relatórios do portal Mapa da Violência¹.

6. VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES COM DEFICIÊNCIA

Há culturas que apresentam dificuldades em aceitar a diversidade do ser humano e passam a ser preconceituosas em relação ao que é diferente, ou seja, o que não é visto como “normal”, segundo elas. Nesse contexto destacam-se as Pessoas com Deficiência (PcD), seja a deficiência física/motora, auditiva, visual, intelectual ou múltipla. Tais pessoas jamais podem ser consideradas “anormais”, como muitas vezes a sociedade lhes imputa. São apenas pessoas que apresentam uma variação em determinada função do organismo e que precisam de condições para desenvolver suas potencialidades, respeito e carinho, como qualquer outra pessoa.

A família deveria ser a principal estrutura para a independência e inclusão social das PcD, porém, muitas vezes, acaba impedindo que a mesma frequente escolas e outros locais públicos, levando ao isolamento. Isso ocorre muitas vezes com o intuito de proteger a pessoa, evitando que os/as colegas caçoem na escola, batam ou pratiquem outros tipos quaisquer de maus-tratos. Porém, mesmo que a intenção seja boa, essas atitudes podem representar a negação do problema e também constituem uma forma de violência contra as PcD (Violência Intrafamiliar, 2001).

¹ Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br

É comum observar crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual ou com alterações de comportamento, como hiperatividade, autismo ou irritabilidade, sendo contidas com cordas ou isoladas em quartos sem qualquer estímulo, inclusive internadas em instituições. Em alguns casos, observa-se ainda a administração exagerada de medicamentos, como calmantes e sedativos.

Além da violência física, psicológica, o abuso e a exploração sexual, a negligência e o abandono, deve-se também investigar a existência de outras formas de violência, comuns contra estes indivíduos: a exploração financeira (retenção de pensões ou aplicação de valores sem o conhecimento ou consentimento da pessoa interessada) e a violação civil (negar privacidade, informação, visitas, direitos civis, convívio social, entre outros).

A ONU relata que mulheres com deficiência sofrem várias desvantagens, incluindo a exclusão motivada por questões de gênero e também por suas deficiências. Segundo a ONU, as meninas e mulheres com deficiências são ainda mais vulneráveis à violência doméstica ou intrafamiliar e sexual. Sabe-se que meninas com deficiência intelectual podem ser submetidas à exploração sexual porque, em geral, têm pouca capacidade de raciocínio lógico, boa afetividade, e não sabem defender-se. Um estudo feito em Orissa (Índia), em 2004, aponta que quase todas as mulheres e meninas com deficiência intelectual sofrem ou já sofreram violência doméstica, 25% das mulheres com deficiência já foram estupradas e 6% das mulheres do local foram esterilizadas a força. No entanto, destaca-se aqui que há graus muito variados de deficiência intelectual e que o exercício da sexualidade é um direito da pessoa humana, porém com o conhecimento e consenso da pessoa (MAIA; RIBEIRO, 2010).

No Brasil, os estudos sobre casos de violência doméstica contra as PcD são extremamente incipientes. O descaso com que o tema é tratado, devido à falta de informação e as dificuldades estruturais que a pessoa agredida enfrenta para se manifestar diante de um ato de violência, o medo da repreensão da família e também de um futuro abandono, são fatores que dificultam muito a produção de dados consistentes.

Os casos de violência doméstica contra as PcD são mais dificilmente relatados às autoridades e delegacias, devido à dificuldade da vítima a chegar ao local ou utilizar os recursos para a denúncia, seja por

incapacidade ou medo. Dado este ponto, é importante que professores/as dialoguem sobre o tema com seus/suas estudantes com deficiência, que agentes comunitários de saúde visitem as residências dessas pessoas em buscas ativas e que as redes de saúde, educação e assistência social sejam colaboradoras no acompanhamento das necessidades dessas pessoas. É fundamental que o Estado viabilize estratégias para monitorar as condições de moradia das PcD, com abordagens que envolvam a família das PcD de forma ampla, investigando sobre as necessidades e condições de saúde de todos os integrantes.

Segundo o Caderno de Atenção Básica n.º 8, Violência Intrafamiliar, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001, p. 82), a respeito da abordagem das PcD:

É recomendável uma postura compreensiva diante da situação familiar e da pessoa, respeitando sua individualidade, privacidade e tratando-a com o respeito com que se trata qualquer membro da comunidade. Isso também contribui para diminuir a rejeição no seio da família e facilita a abordagem dos diferentes aspectos da consulta ou visita. A equipe deve oferecer as orientações que a família necessita para lidar melhor com o portador de deficiência, prevenindo-se situações de violência. Como parte do acompanhamento, a equipe de saúde pode conversar com os pais sobre as formas possíveis, de acordo com as condições econômicas e sociais, para lidar com as limitações de filhos ou irmãos portadores de deficiências.

Agentes comunitários ou profissionais que realizarem a visita domiciliar devem se portar de forma respeitável, a fim de transmitir confiança à família e à pessoa com deficiência, podendo, assim, voltar a realizar novas visitas. A visita domiciliar é uma forma de garantir uma avaliação constante desse trabalho, podendo ainda favorecer identificação de situações de violência. Uma estratégia significativa seria o diálogo entre equipe de saúde e equipe escolar, quando tais sujeitos frequentam o ambiente escolar. Muitas vezes o vínculo estabelecido entre docente e PcD permite a visualização deste e de outros problemas, nem sempre facilmente identificados pela equipe de saúde.

Algumas manifestações físicas na vítima de violência doméstica

podem incluir inflamações, hematomas, fraturas ou contusões. Semanas ou meses após uma agressão, a vítima pode continuar com sintomas de dor no baixo ventre ou infecções, falta de apetite, náuseas, vômitos, cólicas e dores de estômago, perda de peso, dores de cabeça e dores musculares generalizadas. As manifestações psicossomáticas são a insônia, pesadelos, a falta de concentração e irritabilidade, caracterizando-se, nestes casos, por estresse pós-traumático. Outros sintomas frequentes são: a crise de pânico, ansiedade, medo e confusão, sentimentos de inferioridade, fracasso, culpa ou baixa autoestima (DESLANDES; GOMES; SILVA, 2000).

Na escola, a criança ou o adolescente com deficiência, vítima de violência doméstica, pode apresentar um isolamento social, tristeza ou insegurança, principalmente no encerramento das aulas, no momento de voltar para a casa. Essas atitudes devem ser observadas pelos profissionais da educação com o objetivo de desvendar se há maus-tratos dentro da residência da PcD, e, caso seja afirmativo, os profissionais devem entrar em contato com a rede de suporte, especialmente com o Conselho Tutelar.

Destaca-se neste capítulo que qualquer tipo de discriminação ou de maus-tratos contra pessoas com deficiências constitui-se em crime previsto na Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1985, com pena de um a quatro anos de reclusão e multa. No caso da constatação da violência, as denúncias podem ser dirigidas para o Conselho Tutelar ou ao Ministério Público (Violência Intrafamiliar, 2001).

7. UMA ESTRATÉGIA DE DIÁLOGO COM CRIANÇAS/ESTUDANTES SOBRE O PROBLEMA: VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Barbara Faye Waxman Fiduccia (2011) escreveu um relatório com o título *Violência contra Mulheres com Deficiência*, com apoio do *International Network of Women with Disabilities* (INWWD), órgão criado em 2008 com o objetivo de capacitar as mulheres com deficiência, compartilhar suas experiências e defender seus direitos, a fim de criar um mundo mais justo, reconhecendo a deficiência, o gênero, a justiça e os direitos humanos (respeito e inclusão social). No relatório, a autora busca ensinar as pessoas a respeito da violência vivenciada por mulheres com deficiência, faz recomendações sobre o que pode e deve ser feito por agentes intervenientes como a ONU, governos nacionais, provedores de

serviços e sociedade, para acabar com a violência contra mulheres com deficiência.

Na internet há diversos materiais, como sites, blogs, manuais e cartilhas, imagens e vídeos com o intuito de divulgar a violência contra mulheres, a violência doméstica e a violência contra PcD. Há manuais de instrução para a vítima que sofre ou sofreu de violência doméstica ou violência de gênero. Há, também, blogs onde as vítimas compartilham suas experiências e buscam orientar as próximas, sobre como prevenir e/ou se proteger de casos de violência.

SUGESTÕES DE SITES PARA VOCÊ CONHECER:

ONU Mulheres

<http://www.onumulheres.org.br/>

Sempreviva Organização Feminista

<http://www.sof.org.br/>

Centro Feminista 8 de Março

<http://www.cf8.org.br/>

Ong SOS Ação Mulher e Família

<http://sosmulherfamilia.blogspot.com.br/>

Observatório Brasil da Igualdade de Gênero

<http://www.observatoriodegenero.gov.br/>

Associação de Mulheres Contra a Violência

<http://www.amcv.org.pt/pt/amcv-mulheres>

Juntos!

<http://juntos.org.br/juntas/>

Mapa da Violência

<http://www.mapadaviolencia.org.br/>

Stop Violence Against Women

http://www.stopvaw.org/women_with_disabilities

Disability and Women's Health

<http://whv.org.au/publications-resources/clearinghouse-connectors/chc-disability-and-women-s-health>

Além desses, há diversas comunidades em redes sociais que permitem a comunicação entre as mulheres (e homens) que lutam contra a violência doméstica.

Pesquise, conecte-se e faça parte!

Sabemos que a maior dificuldade das vítimas denunciarem é devido ao medo de se expor e das ameaças que o agressor pode infligir. Através do contato com outras vítimas elas passam a ganhar coragem, vendo que outras conseguiram sair deste quadro.

Uma das estratégias que trazemos com recurso de apoio é um artefato tecnológico a disposição das mulheres. A Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com a ONU Mulheres e a Embaixada Britânica, desenvolveu um aplicativo chamado CLIQUE 180², o qual oferece informações sobre os tipos de violências contra as mulheres, a localização de Redes de Atendimento e a rota até elas e como agir durante episódios de violência. Nele há um botão que direciona a ligação para o 180 (Central de Atendimento à Mulher), em caso da violência; e há uma tela de disfarce do aplicativo, assim o agressor não desconfia que a vítima esteja pedindo ajuda.

Uma das maneiras primordiais de lutar contra e prevenir a violência doméstica é facilitar o acesso à informação e ao conhecimento sobre o tema a todas as pessoas. Muitas pessoas nasceram e vivem/viveram em famílias em que a violência doméstica é tida como algo natural, “normal”, e acabam por naturalizar tal manifestação, ou seja, a violência faz parte da família. Portanto, um importante passo é desnaturalizar essa questão, reconhecendo-se como vítima. É preciso também que a vítima tenha coragem para buscar ajuda, inclusive denunciando o caso da agressão. Para isso, alguns artistas procuram certas estratégias para incentivar as vítimas a procurar ajuda, inclusive em escolas, serviços de saúde, assistência ou até mesmo em delegacias, prestando queixa contra agressores. Nesta seção ilustraremos o trabalho de artistas que dedicam seu trabalho à sensibilização de crianças e jovens a respeito da violência doméstica contra mulheres.

Um artista do Oriente Médio, conhecido apenas por seu pseudônimo de Saint Hoax, busca dar visibilidade à problemática Violência contra a Mulher através da imagem das princesas da Disney como vítimas de violência, mostrando-as com hematomas e machucados nos rostos, onde o sorriso já não é mais visível devido às agressões e ao medo. Esta é uma

² Disponível em: <http://clique180.org.br/cms/64>

tática a qual o artista lança mão com o objetivo de incentivar as mulheres a denunciar os casos de violência, assim as autoridades poderão ajudá-las a impedir reincidências.

Figura 1 – Cinderela, vítima de violência doméstica.

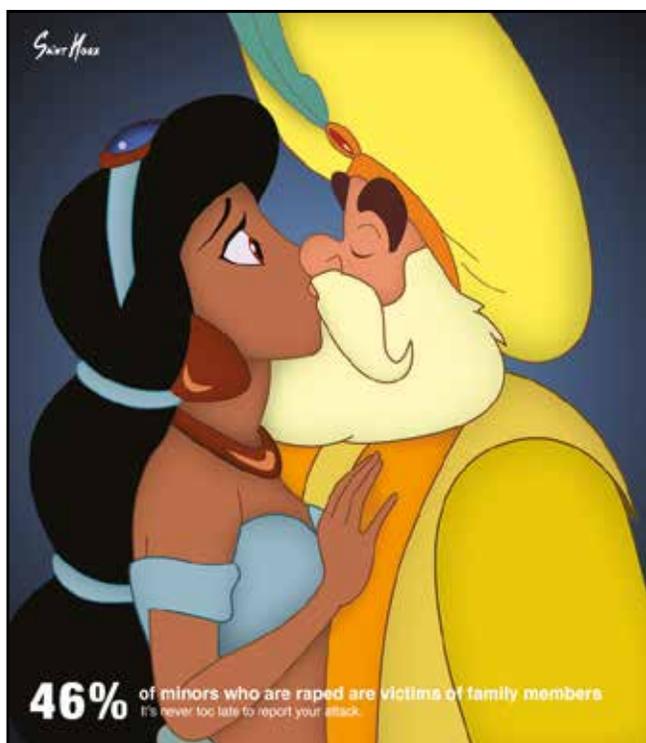


Fonte: <http://www.sainthoax.com/happyneverafter.html>

Na legenda da figura 1, da princesa Cinderela com hematomas e ferimentos, há uma pergunta: Quando ele parou de te tratar como uma princesa? Logo abaixo o artista comenta: “Nunca é tarde para colocar um fim nisso”. Uma relação estável, com amor e respeito, não permite uma atitude de agressividade sobre a outra pessoa e é essa a essência que o artista traz diante de seus desenhos. Ou seja, quem ama respeita e deveria te tratar como uma princesa deve ser tratada. Deixando de lado o conto de fadas e voltando para a realidade, o respeito deve vir antes de qualquer outra atitude, a vítima deve se permitir ser respeitada e não violentada.

Saint Hoax tem outros trabalhos utilizando personagens da Disney como heróis e príncipes, incluindo alguns sendo agredidos por políticos, com o intuito de defender as crianças da Palestina; e outros sendo vítimas de violência doméstica, já que não são apenas as mulheres vitimadas. Para o artista, seus desenhos devem dar ao público a coragem de denunciar os agressores, somente, assim, se pode acabar de vez com esse problema universal: a violência. As ilustrações de Saint Hoax podem se constituir em uma estratégia para trabalhar a discussão do problema em sala de aula, por docentes, levando-se em consideração a faixa etária das crianças.

Figura 2 – Princesa Jasmine, vítima de violência doméstica.



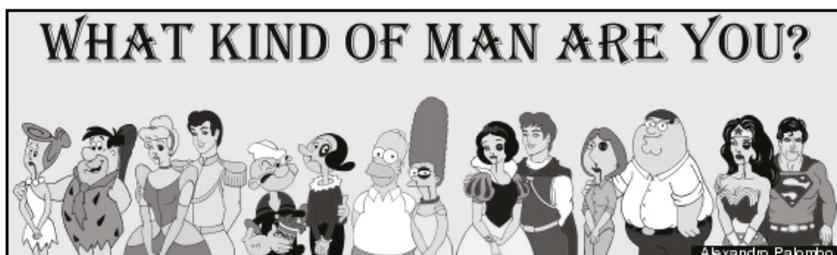
Fonte: <http://www.sainthoax.com/princestdiaries.html>

A polêmica imagem (Figura 2), da personagem da Disney, Princesa Jasmine, sendo assediada por seu pai, traz uma legenda a qual diz que 46% das crianças que são estupradas, são vítimas de membros da própria família. Logo abaixo o artista coloca uma motivação para o leitor, dizendo

que nunca é tarde para relatar o ataque.

Outro artista e ativista italiano, AleXsandro Palombo, utiliza a imagem de personagens femininas feridas ao lado de seus maridos, no caso os agressores, com o intuito de incentivar o leitor a ter repugnância da violência doméstica. Entre esses personagens estão a Mulher-Maravilha e o Super-Homem, o casal Simpsons, o Popeye, a Cinderela e seu Príncipe Encantado e o Fred Flintstone e sua esposa Wilma, entre outros. O cartunista realizou uma apresentação com o tema "No violence against women" – em português, "Sem violência contra a mulher" –, o qual após a divulgação recebeu inúmeros e-mails de homens os quais o insultaram, insatisfeitos com o seu trabalho. Foi aí, então, que o artista teve a noção do grande número de homens violentos e em anonimato, e procurou dar maior visibilidade ao tema, criando a apresentação "Coward" – em português, Covarde.

Figura 3 – Que tipo de homem você é?

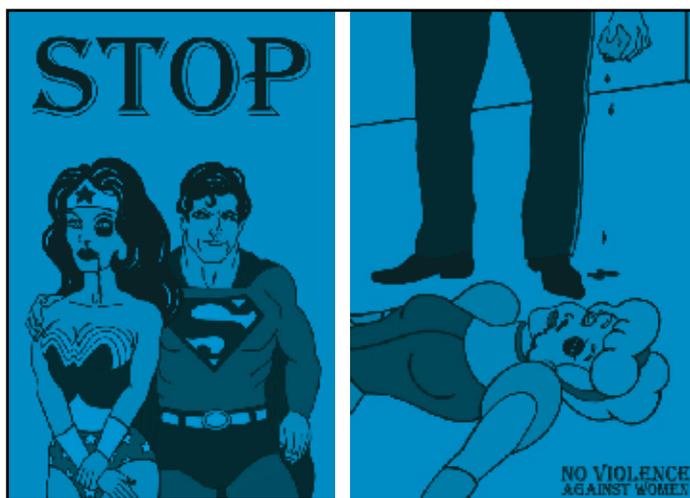


Fonte: <http://humorchic.blogspot.com.br/>

Na figura 3 a seguinte pergunta: Que tipo de homem você é? Observamos que as mãos dos maridos encontram-se atrás das esposas, como se as manipulassem ou escondessem sua agressividade.

AleXsandro Palombo vem lutando pelos direitos humanos e em uma entrevista comentou que na Itália, a cada dois dias, uma mulher morre devido à violência doméstica. Lembrando que até a vítima sofrer o homicídio, a mesma já sofreu outras lesões, tanto físicas ou sexuais como psicológicas, sendo a morte apenas o último e mais cruel ato violento.

Figuras 4 e 5 – Diga não a violência contra mulheres.



Fonte: <http://humorchic.blogspot.com.br/>

Outra proposta do tema “No violence against women” do artista representa o medo e a ameaça que o agressor promove na vítima: Na imagem, a Mulher-Maravilha aparece com um hematoma no olho e a mão do seu marido, o Super-Homem, segura sua boca, como se não a permitisse pedir ajuda ou até denunciar.

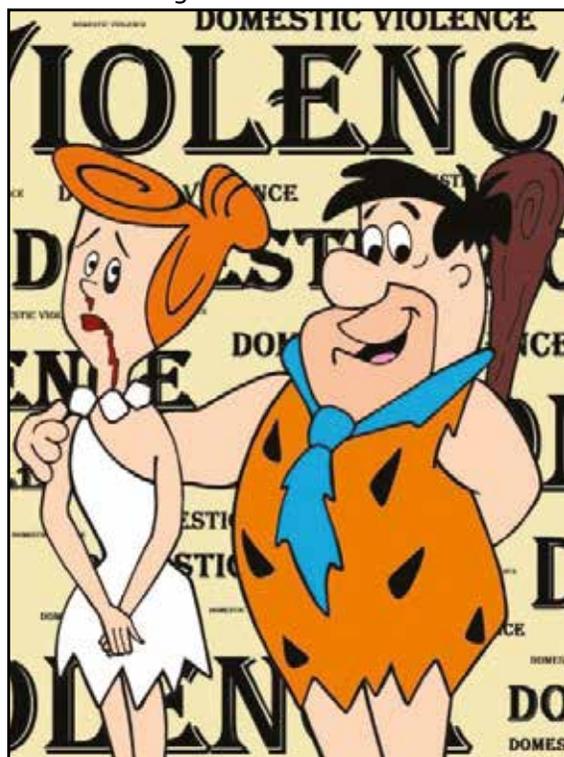
Figura 6 – Mulher-Maravilha



Fonte: <http://humorchic.blogspot.com.br/>

Na figura 7, o personagem Fred Flintstone está ao lado de sua esposa Wilma, com uma madeira, que sempre carrega em seu desenho, escondida, como se fosse o instrumento que utilizou para agredir sua companheira. Palombo quis mostrar, com o desenho, que o agressor apresenta-se com um sorriso, como se nada de errado tivesse acontecido, porém fica visível o medo e sofrimento de sua companheira.

Figura 7 – Wilma e Fred



Fonte: <http://humorchic.blogspot.com.br>

O mesmo artista, Palombo, utiliza a imagem de princesas para mostrar a deficiência, com o uso de cadeira de rodas ou amputações, mostrando que a realidade deve estar presente nos desenhos, já que não é uma deficiência que faz uma princesa deixar de ser uma princesa. Na figura 8, pode-se ver Pocahontas, uma personagem indígena da Disney, usando muletas axilares devido a uma amputação, como uma PcD.

Figura 8 – Pocahontas



Figura 9 – Branca de Neve



Fonte: <http://humorchic.blogspot.it/2014/01/humor-chic-equal-rights-disabled-disney.html>

Já a figura 9, traz Branca de Neve com amputações e utilizando a cadeira de rodas, ainda, assim, ela canta com os animais da floresta. Esta foi uma das imagens mais divulgadas na internet, com o intuito de vencer o preconceito contra as pessoas com deficiência.

Figura 10 - Qual princesa da Disney é você?



Fonte: <http://humorchic.blogspot.com.br/>

Figura 11 – Passeio com Príncipe



Fonte: <http://humorchic.blogspot.com.br/>

Na figura 11, temos o desenho da Branca de Neve passeando com o seu príncipe. O artista sabe que essa estratégia utilizada e divulgada através da internet visa vencer os preconceitos que a sociedade promove sobre as pessoas com deficiência. O jeito mais fácil e didático de chamar a atenção a um assunto é através da polêmica, e este artista, Alexsandro Palombo, soube como conseguir essa atenção através dos desenhos animados da Disney.

Outra organização que busca combater a violência contra mulheres é a Sempre Viva Organização Feminista³. O site fornece acesso a artigos e cartilhas de apoio à vítima e divulga eventos e outros links que podem ser úteis à vítima e aos profissionais que querem aprender mais sobre o assunto.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há diversas desculpas para tentar justificar os atos de violência doméstica e intrafamiliar, como a bebida e outras drogas, ciúmes, o

³ Disponível em: <http://www.sof.org.br/>

desemprego, o estresse, traumas, a perda de controle ou a raiva, entre outras. Todas se tratam de tentativas de aliviar a culpa dos agressores, porém nenhuma delas justifica ou dá o direito à prática de atos violentos. Acreditar que esses elementos podem ser a causa da violência leva as vítimas a manter uma expectativa errada de que quando o agressor parar de beber, ou quando tiverem um bebê, ou quando ele estiver empregado, a situação melhore. E assim elas não enfrentam a violência, não a denunciam. No momento em que o agressor impõe seu poder sobre a vítima, como no caso, a mulher com ou sem deficiência, violentando-a física ou psicologicamente, o mesmo faz isso por sua ideologia machista, de pensar ser superior ao “sexo frágil”. Atualmente, através de grupos feministas e estratégias como já citadas neste capítulo, as vítimas podem se encorajar a denunciar tais abusos (DESLANDES; GOMES; SILVA, 2000). O mais importante é dar o primeiro passo!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. J. M.; FONSECA, R. M. G. S. Considerações sobre violência doméstica, gênero e o trabalho das equipes de saúde da família. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-5, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Cadernos de Atenção Básica, n. 8, série A. Normas e Manuais Técnicos, n. 131. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf>. Acesso em: 6 maio 2014.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; dispõe sobre a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher; altera o código de processo penal, o código penal e a lei de execução penal; e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, 08 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 13 mar. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHAUÍ, Marilena. Ética, Política e Violência. In: CAMCHOT, T. **Ensaio sobre Violência**. Vitória: Edufes, p. 39-59, 2003.

D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas et al. Fatores associados à violência por parceiro

íntimo em mulheres brasileiras. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n. 2, abr. 2009.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Caracterização dos casos de violência doméstica contra a mulher atendidos em dois hospitais públicos do Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, jan. 2000.

FIDUCCIA, B. F. W. The International Network Of Women With Disabilities, Centro para Estudos de Políticas sobre Mulheres. Barbara Faye Waxman Fiduccia. **Violência contra Mulheres com Deficiência**, mar. 2011. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/uploads/1307988553Violencia_contra_Mulheres_com_Deficiencia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GARBIN, Cléa Adas Saliba et al. Violência doméstica: análise das lesões em mulheres. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, dez. 2006.

GARCIA, Leila Posenato et al. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2013. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

GÊNERO e Diversidade da Escola: Formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOVER, A. R.; KAUKINEN, C.; FOZ, K. A. The relationship between violence in the family of origin and dating violence among college students. **Journal os Interpersonal Violence**. v. 23, n. 12, p. 1677-1693, 2008.

KRUG, E. G. et al. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002. Disponível em: < http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9241545615_eng.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Remes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Rev Bras Ed Esp**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MENEGHEL, Stela Nazareth; HIRAKATA, Vania Naomi. Femicídios: homicídios femininos no Brasil. **Rev Saúde Pública**, v. 45, n. 3, p. 564-74, 2011.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Mulheres vítimas de violência doméstica. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 1, p.7-13, 2006.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

SEMPREVIVA Organização Feminista. **Mulheres em luta por uma vida sem violência**. São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://www.sof.org.br/artigos/mulheres-em-luta-por-uma-vida-sem-viol%C3%Aancia>> . Acesso em: 10 dez. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: Seed, 2009.

SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio. **Diversidade e Educação: Intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia**. Matinhos: UFPR Litoral, 2014.

SIGNORELLI, Marcos Claudio. **Mudaram as estações... Nada mudou: Profissionais do Sistema Único de Saúde e mulheres vítimas de violência doméstica no Litoral Paranaense**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de São Paulo, 2011.

SIGNORELLI, Marcos Claudio; AUAD, Daniela; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Violência doméstica contra mulheres e a atuação profissional na atenção primária à saúde: um estudo etnográfico em Matinhos, Paraná, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 6, p. 1230-1240, 2013.

SOUZA, Maria Laurinda Ribeiro. A banalização da violência: efeitos sobre o psiquismo. **Percursos**, n. 25, fev. 2000. Disponível em: <http://revistapercursos.uol.com.br/pdfs/p25_texto08.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2014.

VILCHEZ, Ana Isabel Garita. **La regulación del delito de femicidio/feminicidio em América Latina y el Caribe**. Panamá: Unete, 2013. Disponível em: < http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/09/UN2013_regulacionfemicidio_AnaIsabelGaritaVilchez.pdf> . Acesso em: 10 dez. 2014.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012**. Atualização: Homicídio de Mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO/CEBELA, 2012.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Ana Luiza Boldrini Werneck do Carmo

Graduada em Fisioterapia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS). Integrante do Projeto de Iniciação Científica CNPq/UFPR “Violência doméstica contra pessoas com deficiência: estudo territorial do litoral do Paraná”.

Marcos Claudio Signorelli

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com estágio sanduíche na La Trobe University, Melbourne – Austrália. Mestre em Fisiologia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Fisioterapia pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor da UFPR nos Cursos de Graduação em Fisioterapia e Saúde Coletiva. Orientador dos Programas de Pós-Graduação (Mestrados) em Desenvolvimento Territorial Sustentável e Saúde Coletiva. Coordenador da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Tutor do PET/ Ministério da Saúde - Redes de atenção às pessoas com deficiência/UFPR. Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS).

O *BULLYING* E SUA REPERCUSSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR NO LITORAL DO PARANÁ: EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS E ASPECTOS REGIONAIS

Alisson Eduardo Ferreira Machado
Clóvis Wanzinack

1 INTRODUÇÃO

A violência escolar é um cenário complexo que atualmente adquiriu crescente dimensão em todas as sociedades (FANTE, 2003), criando dificuldades evidentes e poucas alternativas para amenizá-las. Por isso nos últimos anos esse tema vem sendo estudado em todas as esferas da sociedade.

Uma forma de violência muito comum no ambiente escolar é o *bullying*, que se caracteriza por comportamentos premeditados, repetitivos, agressivos, perversos e intencionais de violência física ou psicológica com intuito de coagir alguém. Segundo Pereira (2010), a principal característica do *bullying* é a manifestação desigual de poder.

Wanzinack (2014) classifica esse fenômeno de acordo com os sujeitos: agressor(a), vítima, espectador(a) e incentivador(a); e, com o tipo de expressão empregada: verbal (apelidos, gozar, insultar), física (bater, beliscar, ferir, empurrar), material (roubar, destruir), psicológica (intimidar, ameaçar, perseguir, ignorar, aterrorizar, excluir, humilhar), sexual (abusar, assediar, insinuar, violar sexualmente) e virtual (insultar, difamar, humilhar, ofender por meio de tecnologias de informação e comunicação).

Mediante essa análise, podemos compreender que há vários tipos de *bullying*, uma vez que o fenômeno pode incidir nas mais variadas formas de relações sociais, como por exemplo: relações de trabalho, familiares e escolares. (GOMES; SANZOVO, 2013).

O *bullying* escolar envolve comportamentos agressivos e antissociais, incluindo danos ao patrimônio público e, sobretudo, conflitos interpessoais. Sendo assim, Gutstein (2012) cita a importância de se compreender o processo

do *bullying* na escola, tendo em vista que o ambiente escolar é um fator fundamental para a aprendizagem de comportamentos pessoais e acadêmicos.

É importante ressaltar que toda a compreensão de práticas agressivas de adolescentes e jovens no âmbito escolar deve, necessariamente, ter em consideração a violência como um todo, visto que a relação existente entre violência geral e praticada no âmbito escolar (com ou sem *bullying*) é bastante forte, estando intimamente interligadas. (GOMES; SANZOVO, 2013).

2 EFEITOS DO *BULLYING* NA ESCOLA

A adoção universal do termo *bullying* foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a *International Conference Online School Bullying and Violence*, em 2005, ficou caracterizado que o amplo conceito da palavra dificulta a identificação de um termo nativo em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal, Brasil, entre outros (LOPES NETO, 2005; GUTSTEIN, 2012). Em 2010, a palavra *bullying* foi incorporada ao Dicionário Aurélio e, portanto, faz parte da língua portuguesa.

Para Oliveira, Ferreira e Costa (2011), os problemas relacionados à violência no contexto escolar se fazem presentes, pois o modo de vida do século XXI trouxe à tona elementos que, antes, não eram tão percebidos ou tão evidenciados como na atualidade. No que se refere ao cotidiano escolar podemos citar: agressão entre docentes e discentes, violência dentro e fora da escola, desigualdades sociais, pressões sociais, entre outros.

Os locais onde predominam esses ataques são: pátio, corredores, banheiros, salas de aulas, pois esses locais são de pouca fiscalização por parte dos profissionais da escola (GUTSTEIN, 2012). De acordo com Pereira (2008), esses episódios ocorrem principalmente durante os recreios escolares.

Quanto ao gênero, os meninos utilizam mais a agressão física, com confronto físico e verbal e comportamentos agressivos assumidos, sendo que as meninas agressoras usam mais a agressão indireta, como fofocas, excluir outros do grupo, espalhar rumores e histórias humilhantes (PEREIRA, 2008; JANKAUSKIENE et al., 2008).

Para as vítimas, os efeitos das ações agressivas podem ser catastróficos, podendo comprometer sua saúde física e mental, seu desenvolvimento

socioeducacional, gerar retaliação (reprodução de violência que pode ser exteriorizada na forma de agressão pontual aos agressores e demais alunos/as, como por ataques violentos à escola), desencadear condutas de automutilação e, até mesmo, pensamentos e ações suicidas (GOMES; SANZOVO, 2013).

Dependendo da estrutura psicológica de cada vítima, diversos sentimentos poderão surgir, tais como: ansiedade, medo, raiva, tensão, tristeza, angústia, desgosto, sensação de impotência, mágoa, desejo de vingança, entre outros. Além da saúde mental, há ainda a possibilidade de manifestação de sintomas físicos: dores de cabeça, diarreias, náuseas, tonturas, febre, tensão muscular, entre outros. Ainda, doenças psicossomáticas podem vir à tona: bulimia, gastrite, anorexia, rinite, entre outros (FANTE, PEDRA, 2008; BLANK, 2005).

Tais consequências recaem sobre a produtividade e desenvolvimento estudantil. De acordo com os relatos das vítimas pesquisadas pela Plan Brasil¹, em 2009, foi averiguada a perda do entusiasmo, seguida de perda de concentração e medo de ir à escola, perda de confiança no/a professor/a, perda de amigos/as. Portanto, é possível inferir que o maior impacto se dá justamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento escolar dessas vítimas (GOMES; SANZOVO, 2013).

Tabela 1 - Consequências causadas pelo *bullying* em escolares.

CONSEQUÊNCIAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Nunca fui maltratado	3721	69.0%
Perdi o entusiasmo	459	8.5%
Perdi a concentração	430	8.0%
Venho à escola com medo	248	4.6%
Perdi a confiança em professores	156	2.9%
Perdi meus amigos	150	2.8%
Parei de aprender	79	1.5%
Fui reprovado	62	1.1%
Mudei de escola	58	1.1%
Tenho faltado às aulas	33	0.6%
TOTAL	5.396	100.0%

Fonte: Pesquisa Plan Brasil, 2009.

1 A Plan foi fundada há mais de 75 anos, sendo uma das maiores e mais antigas organizações de desenvolvimento das crianças em todo o mundo. Possui trabalhos em 51 países da África, Ásia e Américas. É independente, sem filiação religiosa, política e/ou governamental. Disponível em: < <http://plan-international.org/about-plan>>. Acesso em: 14/12/2014.

Algumas vezes a demonstração de medo e desespero surge em forma de raiva e desejo de vingança, produzindo ataques violentos ao agressor e pessoas próximas. O caso do “Massacre do Realengo”, ocorrido em 07 de abril de 2011, no Rio de Janeiro, onde um estudante de 23 anos, que sofria *bullying* desde criança devido a uma deficiência física, entrou armado em uma escola com dois revólveres e começou a disparar, matando 12 estudantes, e, logo após, cometeu suicídio.

3 A PREVALÊNCIA DO *BULLYING* EM ALGUMAS ESCOLAS DO LITORAL DO PARANÁ

O litoral do Paraná, distante aproximadamente 100 km de Curitiba, registra um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado. A região abrange 7 municípios (Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná) que apresentam características demográficas, ambientais, econômicas e de saúde diversas, embora, com algumas peculiaridades em comum (IBGE, 2010).

Sem querer entrar em determinismos e sem querer assimilar a pobreza com violência, percebe-se que em conjunturas como estas, assinaladas por circunstâncias de amplas iniquidades sociais e lacunas do aparato Estatal, vêm à tona problemas como (re)produção de diversos tipos de preconceitos e violências que podem iniciar ou se intensificar no ambiente escolar (GALANI; MACHADO; WANZINACK, 2014).

Embora esteja impregnado em nossas concepções que somos um país pacífico, isto é um mito, foi o que concluiu uma pesquisa do *Institute for Economics and Peace*, ao considerar que o Brasil é o 83º país mais pacífico do mundo, ou seja, apresenta-se dentre as piores colocações do ranking (GLOBAL, 2012).

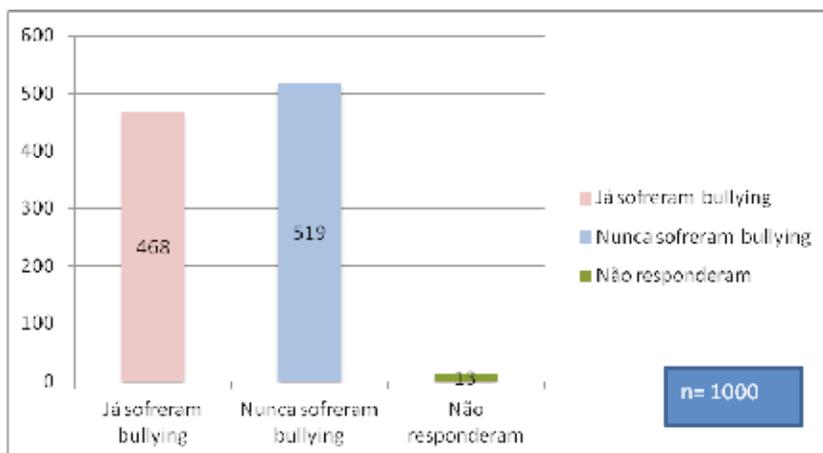
Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em parceria com escolas de Guaratuba, Paranaguá e Morretes, através do Projeto “*Bullying e Cyberbullying nas Escolas no Litoral do Paraná*”, teve como objetivo compreender as questões envolvidas entre o *bullying* e o ambiente escolar no litoral paranaense. Para isso, utilizou-se um questionário semiestruturado composto por 3 partes: 1. Caracterização Individual; 2. Caracterização do *Bullying*; 3. Caracterização do Tipo de Agressão, totalizando 29 questões.

A aplicação do questionário ocorreu entre novembro e dezembro de 2013, direcionada para estudantes do ensino fundamental, da 5ª a 9ª série, de 3 escolas do litoral paranaense. A escolha das escolas se deu pela quantidade de alunos matriculados e aceitação em participar do estudo.

Foram respondidos 1.000 questionários considerados válidos. Para a análise e estatísticas dos dados, utilizou-se uma base de dados *on-line*, através da intranet, para acesso dos pesquisadores, disponível no *site* do projeto.

Referente ao relato de vítimas, quando foi perguntado se já foram vítima de *bullying*, 13 (1,3%) das crianças não responderam, e 519 (51,9%) nunca foram vítimas. Referiram ter sofrido casos de *bullying* 468 (46,8%) crianças, evidenciando que o *bullying* está presente nas escolas e se constitui como um dos principais tipos de violência enfrentados por crianças e jovens.

Gráfico 1 - Vítimas de bullying em escolas do litoral paranaense.

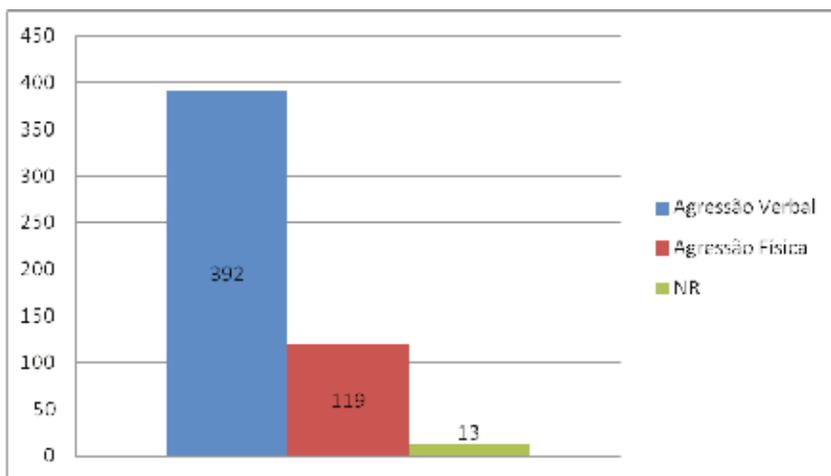


Fonte: Autores, 2015.

Episódios envolvendo *bullying* decrescem com o passar dos anos. O pico de idade entre os sujeitos vitimizados é de 7 a 9 anos, enquanto, para indivíduos perpetradores do *bullying*, a faixa correspondente é de 10 a 12 anos (CALBO et al., 2009; FRISÉN, JONSSON, PERSSON, 2007).

Analisando os tipos de vitimização sofridas pelos sujeitos do estudo, verificamos que 13 não responderam, 119 foram vítimas de agressão física (empurrão, murros, pontapés) e 392 vítimas de agressão verbal (xingamentos, ofensas).

Gráfico 2 - Tipo de vitimização sofridas pelos sujeitos das escolas públicas do litoral paranaense.

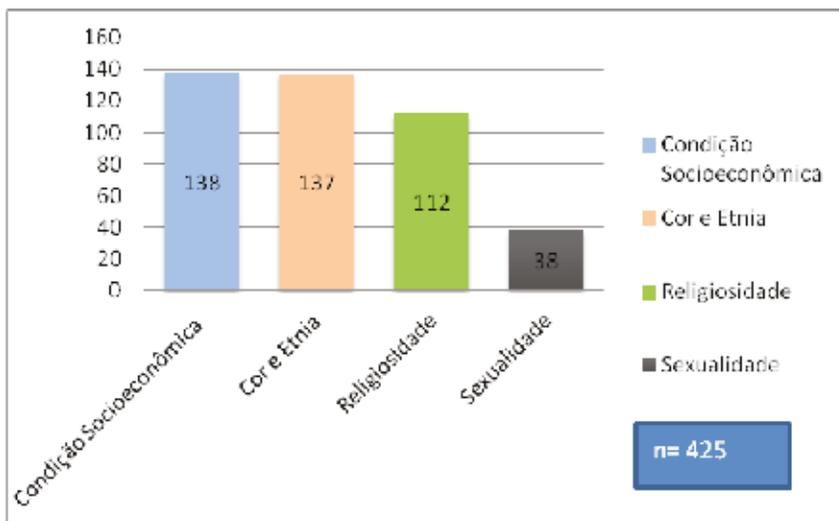


Fonte: Autores, 2015.

As agressões verbais são os episódios mais frequentes de violência em nossas escolas. Moura, Cruz e Quevedo (2011) citam que a utilização de apelidos, muitas vezes pejorativos ou que se refiram a determinada característica física ou fragilidade das vítimas, pode explicar o predomínio deste tipo de agressão.

Neste estudo foram relatados insultos ligados à cor e etnia, 137 sujeitos; à condição socioeconômica, 138 sujeitos; à religiosidade, 112 sujeitos, e à sexualidade, 38 sujeitos. Quanto ao recurso das tecnologias de informação e comunicação (celular, smartphone, tablet, notebook, entre outros) para difundir mensagens ou imagens com o objetivo de difamar a imagem do outro, foram relatados por 123 sujeitos, caracterizando-se como *cyberbullying* (*bullying* virtual).

Gráfico 3 - Principais causas de atos de violências em escolas públicas do litoral paranaense.



Fonte: Autores, 2015.

4 O ENFRENTAMENTO DO *BULLYING* EM AMBIENTE ESCOLAR

A identificação da ocorrência do *bullying* pelas equipes de educação e saúde é transcendental, em virtude das consequências imediatas e em longo prazo das alterações patológicas (ESPERON, 2004). Por isso, é preciso reconhecer o problema, orientar formas de prevenção e conduta aos pais, crianças e adolescentes e atuar na prevenção da violência escolar (BLANK, 2005).

Os efeitos do enfrentamento ao *bullying* escolar não são imediatos, mas certamente duradouros. Pereira, Silva e Nunes (2009) apontam que para impedir a (re)produção do *bullying* no contexto escolar, as iniciativas sociopolíticas na área devem buscar responder aos desafios de tornar este fenômeno mais visível, compreender melhor o processo de sua produção, formar profissionais competentes e socialmente comprometidos no seu enfrentamento. Para isso, os autores propuseram objetivos de curto, médio e longo prazo.

Tabela 2 - Iniciativas sociopolíticas para impedir a (re)produção do *bullying* em contexto escolar.

CURTO E MÉDIO PRAZO
- Tratar a questão do bullying o mais cedo possível junto ao contexto educacional e comunitário, uma vez que devemos falar em prevenção de <i>bullying</i> desde o jardim de infância;
- Projeto educativo e regulamentação disciplinar;
- Melhoramento dos recreios (convívio e relações);
- Oferta de esporte escolar e atividades recreativas;
- Oferta de atividades para tempos ociosos;
- Sensibilização e formação de médicos pediatras, enfermeiros, psicólogos e outros profissionais identificados como fundamentais para um trabalho interdisciplinar e intersetorial;
- Formação de docentes, auxiliares de ação educativa e pais;
- Sensibilização dos alunos para o problema e criação de ambiente não favorável à ocorrência destas situações

Fonte: PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009. (Adaptado)

Tabela 3 - Iniciativas sociopolíticas para impedir a (re)produção do *bullying* em contexto escolar.

LONGO PRAZO
- Inclusão da temática na formação acadêmica de profissionais de diferentes áreas a exemplo da educação, saúde, assistência social, jurídico e segurança pública;
- Melhoramento na arquitetura e qualificação do recreio;

Fonte: PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009. (Adaptado)

Portanto, é responsabilidade de todo profissional de saúde e também de educação cuidar da criança e do jovem na sua integralidade, junto a sua família e de sua cultura, devendo reforçar o relacionamento com suas famílias, aproveitando as oportunidades de intervenção construtiva, promovendo um terapêutico diálogo baseado na confiança e encaminhamento de problemas para outros profissionais, quando necessário. (BLANK, 2005).

Medidas tornam-se, portanto, necessárias, tais como: espaços de discussão e formação de professores/as, sensibilizando-os/as para o tema; realização de discussões e oficinas com estudantes, estimulando a eleição de monitores/as e formação de lideranças dentro da comunidade escolar, que ajudem a denunciar e combater o problema; elaboração e divulgação de material informativo (cartazes, pôsteres, kits educacionais, vídeos); disseminação de informações atualizadas (em páginas da internet, jornais e informativos escolares); estabelecimento de canais de apoio e suporte às vítimas, que podem incluir meios telefônicos (disque-denúncia, por exemplo), ou virtuais (salas de chat, fóruns, blogs ou comunidades em redes virtuais), para que possam trocar experiências, criando redes de apoio e solidariedade. Alternativamente, os/as estudantes podem ser estimulados/as a produzir seus próprios materiais de *cybersegurança*, individualmente ou em grupos, como atividades formativas. Campanhas de conscientização, tais como semanas *antibullying* ou dias dedicados a conscientizar a comunidade escolar, integração de lições de *cybersegurança* ao currículo escolar, performances teatrais, gincanas ou outros métodos também podem ser adotados. Em síntese, o problema não pode continuar em silêncio. (GALANI; MACHADO; WANZINACK, 2014).

A página da internet www.safernet.org, fundada em 2005, é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político-partidária, religiosa ou racial. Seu ideal é transformar a Internet em um ambiente ético e responsável, que permita às crianças, aos jovens e aos adultos criarem, desenvolverem e ampliarem relações sociais, conhecimentos e exercerem a plena cidadania com segurança e tranquilidade. (SAFERNET, 2013).

Figura 1 - Site www.safernet.org



Fonte: <<http://www.safernet.org.br/site/>>. Acesso em: 07/07/2013.

No *site* do safernet.org encontram-se materiais ilustrativos como cartilhas, quadrinhos, jogos, vídeos e orientações, tanto para crianças como para educadores, com o intuito de auxiliar em projetos de intervenções escolares e servem, de forma educativa, para prevenir a violência nas escolas. Possui também um banco de dados de pesquisas, juntamente com IBGE. O site oferece ainda um canal de diálogo tanto via e-mail como via chat no *helpline*, um canal gratuito que oferece orientação de forma pontual e informativa para esclarecer dúvidas, ensinar formas seguras de uso da Internet e também orientar crianças e adolescentes e/ou seus próximos que vivenciaram situações de violência *on-line*, como humilhações, intimidações, chantagem, tentativa de violência sexual ou exposição forçada em fotos ou filmes sensuais. Outro canal que o safernet.org oferece é de crimes cometidos pela internet, como pornografia infantil, racismo, maus-tratos contras animais, xenofobia, homofobia entre outros. (WANZINACK, 2014).

REFERÊNCIAS

BLANK, D. Controle de injurias sob a ótica da pediatria contextual. *J Pediatr*, Rio de Janeiro, v. 81, n. 8, p. 123, 2005.

CALBO, A. S. et al. Bullying na escola: comportamento agressivo, vitimização e conduta pró-social entre pares. *Contextos Clínicos*, v. 2, n. 2, p. 73-80, 2009.

ESPERON, P. S. M. Bullying: comportamento agressivo entre colegas no ambiente escolar. *Pediatria Moderna*, São Paulo, v. 60, n. 2, p. 67-76, 2004.

FANTE, C. A. Z. Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz). São José do Rio Preto, SP: Ativa, 2003.

FANTE, C. A. Z.; PEDRA, J. A. Bullying escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRISÉN, A.; JONSSON, A.; PERSSON, C. Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, v. 42, p. 749-761, 2007.

GALANI, S. P.; MACHADO, A. E. F.; WANZINACK, C. O uso das TIC's e o cyberbullying: Um Estudo Realizado com Escolares do Município de Paranaguá/PR. In: Congresso Brasileiro De Informática Na Educação. 3 CBIE, 2014. Workshop De Informática Na Escola, 20, WIE, 2014. Dourados, MS, 2014. p. 352-359.

GLOBAL, Peace Index 2012. The Institute for Economics and Peace. Relatório Sidney, 2012. Disponível em: <<http://www.visionofhumanity.org/>>. Acesso: 23/01/2015.

GOMES, L. F.; SANZOVO, N. M. Bullying e prevenção nas escolas: quebrando mitos, construindo verdades. São Paulo: Ed. Saraiva, 2013.

GUTSTEIN, T. C. Levantamento, categorização e avaliação de um programa de intervenção em situações de bullying. Dissertação (Mestrado de Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico de 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14/12/2014.

JANKAUSKIENE, R. et al. Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, New Zealand, v. 36, n. 2, p. 145-162, 2008.

MOURA, D. R.; CRUZ, A. C. N.; QUEVEDO, L. A. Prevalence and characteristics of school age bullying victims. *Jornal de Pediatria*, v. 87, n. 1, p. 19-23, 2011.

OLIVEIRA, E. R. C.; FERREIRA, A. P.; COSTA, M. R. Nos retratos da violência escolar: bullying uma forma escolar de violência. *Conexão Ciência*, 2011.

PEREIRA, B. O. P. Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. 2º Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

PEREIRA, S. M. S. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, B.; SILVA, M. I.; NUNES, B. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Rev Diálogo Edu*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, 2009.

SAFERNET Brasil. Disponível em: <<http://www.safernet.org.br/site/>>. Acesso em: 07/07/2013.

WANZINACK, C. Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. *Matinhos: UFPR Litoral, Matinhos*, 2014.

SOBRE OS AUTORES

Alisson Eduardo Ferreira Machado

Técnico em Orientação Comunitária pela Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduando em Fisioterapia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Realizou mobilidade acadêmica para Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (FCDEF-UC) como bolsista da Assessoria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Aperfeiçoamento em andamento em Atualização Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Clóvis Wanzinack

Mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau FURB. Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Administração (2005) com ênfase em Informática pela Faculdade Spei, de Curitiba-PR. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador Vice-Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS - CNPq/UFPR).

CYBERBULLYING: UMA PROPOSTA DE DISCUSSÃO E SENSIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristiane Erbs Fernandes Massad
Clóvis Wanzinack

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de atualização e inovação é inerente ao ser humano. A partir do advento da internet vivemos uma era de tecnologia cada vez mais avançada onde informações se propagam com muita agilidade e rapidez. Essa facilidade de acesso a informações e comunicação através da internet, está cada vez mais presente no âmbito escolar e passam a ser uma extensão na vida de crianças, jovens e adolescentes. Porém a sociedade em geral precisa compreender os mecanismos que regem esta nova fase da tecnologia e com ela mensurar alguns problemas que começam a ser percebidos no ambiente escolar.

A internet atualmente vem assumindo um papel de extrema importância na vida de crianças, jovens e adolescentes. Diante desse fato, cada vez mais é preciso assumir as discussões sobre as regras de conduta para o bom uso desta ferramenta. A internet bem como suas ferramentas precisa ser explorada, porém para que isto aconteça com coerência, faz-se necessário à intervenção e esclarecimento por parte dos pais, mães e profissionais da educação envolvidos neste processo.

Com o avanço das tecnologias virtuais, as redes sociais vêm se tornando um espaço de socialização e de trocas de conhecimento e algumas vezes de violência virtual. Esse fenômeno vem sendo chamado de *cyberbullying*.

O *cyberbullying* caracteriza-se por atitudes de violência que podem ocorrer nos meios virtuais de informação e comunicação bem comum através das redes sociais, onde a disseminação das informações ganham maior repercussão e abrangência. Esses atos de violências podem acontecer a partir de situações que envolvam atitudes, como envio de mensagens, fotos, apelidos, xingamentos entre outros comportamentos antissociais.

A prática do *cyberbullying* devido ao uso das novas tecnologias, em especial a internet, vem crescendo entre os jovens e extrapola as paredes das escolas. Rocha (2012) cita que o termo *cyberbullying* faz referência a um tipo de agressão repetitiva e intencional que ocorre por meio das redes sociais, bate papo, celular, mensagens eletrônicas, *facebook*, *twitter*, *whatsapp*, entre outros meios, e com a expansão do uso da internet. A facilidade do uso da informação através da tecnologia permitiu que novas relações se estabelecessem e, dessa forma, ocorreu o crescimento de comportamentos deliberados com a intenção de propagação da violência virtual.

Os aparelhos celulares hoje estão nas mãos da maioria dos jovens e de muitas crianças e são utilizados em todas as situações por estes. Vídeos são feitos com muita rapidez, fotos espalham-se como foguetes e o pensamento acerca dessas atitudes nem sempre seguem as mesmas regras do que é o certo ou errado. As atitudes sobre o que e como fazer com essas fotos e vídeos acontecem em uma velocidade assustadora. Desta forma, o *cyberbullying* vai ganhando espaço e tomando conta da vida dos/as jovens sem que estes possam perceber e sequer se defender das situações vivenciadas.

Segundo Silva (2010) o *cyberbullying* ocorre quando o/a agressor/a utiliza recursos tecnológicos e instrumentos da internet com o covarde intuito de constranger, humilhar e maltratar suas vítimas. Essa nova modalidade de violência está preocupando especialistas em todas as áreas, em especial pais, mães e professores/as, devido ao efeito multiplicador dos ataques na internet e ao sofrimento das vítimas. Quando a vítima se dá conta, seu nome e imagem já se encontram divulgados em rede mundial. Isto pode trazer consequências psicológicas, principalmente para a pessoa, mas também para amigos/as e familiares.

Assim, este capítulo trata dessas novas situações de violência que vem acontecendo no meio virtual e adentrando com muita força no ambiente escolar. Diante dessa realidade, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) oportunizou a realização de um projeto de pesquisa e intervenção que visasse à discussão e sensibilização dos alunos/as e comunidade escolar, envolvidos sobre a questão de *cyberbullying*. Este texto traz uma reflexão sobre esta experiência.

O PDE desenvolvido pela Seed-PR é um projeto que tem a finalidade de promover discussões que visem auxiliar o trabalho de docentes da Educação Básica com ações que possam modificar o atual quadro da educação com práticas efetivas e inovadoras. Nessa perspectiva do programa, o referido estudo apresentou-se como uma possibilidade de discussão e avaliação das situações de violência e sua interface com o ambiente escolar.

A educação e as escolas como um todo vivem um dilema sobre os novos usos das tecnologias em sala de aula, o uso da internet, bem como das redes sociais. Algumas escolas demonstram certa estagnação frente aos problemas relacionados à violência, em especial à nova modalidade que é a violência virtual ou *cyberbullying*.

Os valores presentes em nosso dia a dia precisam ser revistos e discutidos nas escolas para que estas situações sejam minimizadas. Percebe-se ainda um desconhecimento por parte dos profissionais da educação sobre a questão do *cyberbullying*, que, sem saber como agir, acabam não dando a devida importância e visibilidade ao assunto ou omitindo-se sobre este.

2 METODOLOGIA

Em alguns casos, a violência virtual inicia dentro do ambiente escolar, com os casos de *bullying*, que acabam migrando (e ampliados) para as redes sociais. Para realização desta pesquisa foi aplicado aos alunos/as de uma escola de Educação Básica um questionário para levantamento das situações de *bullying* e *cyberbullying* que eles/as estavam vivenciando, com o intuito de identificar indicadores de violência virtual no colégio. Esse questionário foi elaborado com questões objetivas, envolvendo várias situações do cotidiano dos/as alunos/as e uma questão aberta onde poderiam escrever sobre o que estavam sentindo ou como reagiam às evidências de *bullying* e *cyberbullying* no ambiente escolar.

Esta pesquisa é caracterizada como exploratória, pois é a mais adequada para situações em que se pretende ter maior familiaridade e compreensão aprofundada de um fenômeno. Utilizou-se o método *Survey*, com desenho interseccional, que limita a adoção de análises descritivas e impede qualquer tentativa de generalização dos resultados, e trabalhou-se com amostra não probabilística (ou acidental).

Quanto ao questionário, o pré-teste foi realizado com uma amostragem de 10 alunos/as, de forma aleatória, a fim de conhecer a melhor forma de elaboração de perguntas que os deixassem a vontade com as respostas. Depois de testado e aperfeiçoado, o instrumento foi dividido em 3 partes, sendo elas: Caracterização individual; Caracterização das TIC's utilizadas pelos estudantes; e Caracterização dos tipos de agressão, totalizando 21 questões abertas e uma fechada.

A aplicação ocorreu entre junho e julho de 2013, direcionada para 350 alunos/as do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com idade entre 11 e 18 anos, do município de Curitiba/PR. Os questionários foram anônimos, a participação foi voluntária e, por questões éticas, o nome da escola não é divulgado. Os pesquisadores/as realizaram a aplicação in loco, nas salas de aula, da seguinte forma:

- a) Explicação da pesquisa;
- b) Explicação quanto ao autopreenchimento do questionário;
- c) Preenchimento do questionário pelo/a aluno/a;
- d) Entrega do questionário para os pesquisadores.

As perguntas tinham como foco identificar:

- Questões de gênero, raça, etnia e situação socioeconômica;
- Idades;
- Acessos a redes sociais;
- Meios de acesso à internet;
- Tipos de agressões sofridas;
- Se já foi vítima de violência virtual;
- Diálogo com pais/mães sobre *cyberbullying*.

A partir da coleta, tabulação e com base nos indicadores apresentados, foi pensado em uma prática que pudesse dar conta dos problemas levantados. Como estratégia de intervenção, optou-se pela realização de oficinas para trabalhar a problemática, com uso de cartazes e *cartoons*, demonstrando ser uma opção bem aceita aos alunos/as. Os resultados serão apresentados a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com alguns indicadores obtidos a partir da aplicação do questionário, pode-se perceber que o *bullying* e *cyberbullying* ocorrem

com uma grande frequência dentro do ambiente escolar e que muitos casos são relacionados a situações de violência doméstica sofrida pelos estudantes em suas respectivas casas, entre os familiares.

Alguns depoimentos da pergunta aberta, que serão apresentados na sequência, solicitava ao/à aluno/a que este/a relatasse um fato que tivesse acontecido na escola, em sua casa, ou que deixasse sua opinião sobre situações que envolvessem *bullying* ou *cyberbullying*, e que comentasse como poderia lidar com estas questões.

Os depoimentos relatados apresentaram características bem diferenciadas, algumas dessas situações acontecem entre os pares na sala de aula, no recreio, no pátio, nos intervalos, outras acontecem pelas redes sociais. No entanto, percebe-se um sofrimento nos relatos e uma vontade de que tudo se resolva e que os adultos possam auxiliá-los, assim como a escola e seus integrantes.

Segundo Bandeira (2009), o *bullying* pode apresentar diferentes implicações na autoestima de meninas e meninos envolvidos nos diferentes papéis, bem como variações de autoestima nos diferentes papéis para o mesmo sexo. O questionário apresentou um percentual de recorte de gênero de 182 alunos do sexo feminino, correspondente a 52%, e 168 alunos do sexo masculino (48%), totalizando 350 respostas validadas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com alunos de idade entre 11 e 18 anos.

Para Gomes *et al* (2007) enquanto os meninos costumam ser somente agredidos por outros meninos, as meninas podem ser vitimadas por agressores de ambos os sexos. Tal fato denota mais uma influência das questões de gênero, social e historicamente construídas em nossa sociedade, que colocam meninos a assumir posições fisicamente mais violentas, enquanto às meninas restam formas mais sutis de agressão, porém não menos dolorosas para a pessoa vitimada.

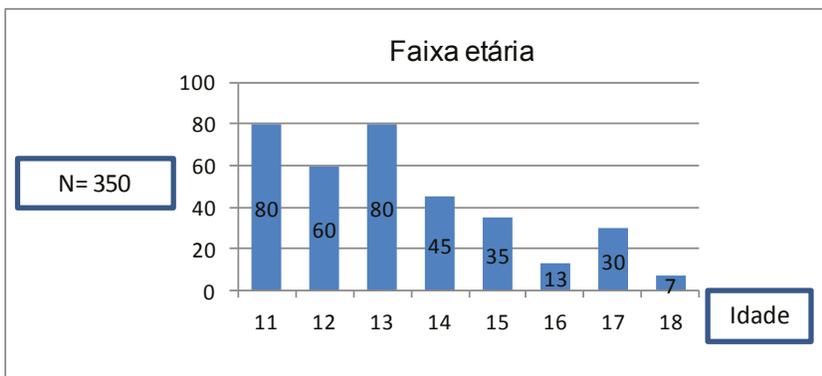
Na figura 1, verifica-se a faixa etária e porcentagem dos alunos/as entrevistados: 80 alunos/as com 11 anos (22,5%), 60 alunos/as com 12 anos (17%), 80 alunos/as com 13 anos (22,5%), 45 alunos com 14 anos (13%), 35 alunos com 15 anos (10%), 13 alunos com 16 anos (4%), 30 alunos com 17 anos (9%) e 7 alunos com 18 anos (2%). Estudos mostram que o bullying

é mais prevalente entre alunos/as com idades entre 09 e 15 anos, sendo menos frequente na Educação Infantil e Ensino Médio. (ROLIM, 2008).

Gomes e Sanzovo (2013, p.45) citam que:

“quando mais aumenta a idade do adolescente, mais diminui o numero de agressões (seja porque o agressor vai tomando conta maior das suas responsabilidades cidadãs, seja porque a vitima vai adquirindo habilidades suficientes para refutar as agressões).”

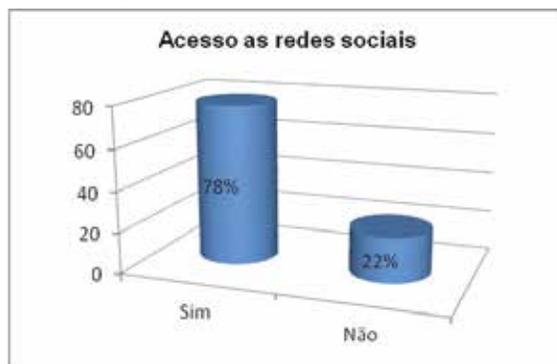
Figura 1 - Faixa etária



Fonte: Autores, 2014.

Ao perguntar se possuem acesso às redes sociais, temos 273 alunos/as (78%) que acessam as redes sociais e 77 alunos/as (22%) que não acessam (Figura 2); 98% dos/as alunos/as cujo questionário foi aplicado alegaram ter menos 18 anos. Lembrando que na maioria das redes sociais é necessário ter mais de 18 anos para conseguir obter cadastro.

Figura 2 - Acesso às redes sociais



Fonte: Autores, 2014.

Segundo o site *Alexa Analytics*¹, o *Facebook* é a maior e mais acessada rede social do Brasil e do mundo, conectando pessoas, amigos com compartilhamentos de fotos, *links* e vídeos. Entre as páginas mais acessadas no Brasil, o *Youtube* é a quarta no ranking nacional. Em relação aos aplicativos mais baixados no Brasil, segundo site da Apple² "iTunes Charts", em primeiro lugar está o *Whatsapp*, seguido do *Messenger*, *Facebook*, *Instagram* e, em quinto lugar, o *Youtube*.

Na figura 3, podemos verificar as redes sociais mais acessadas pelos alunos pesquisados.

Figura 3 - Redes mais acessadas



Fonte: Autores, 2014.

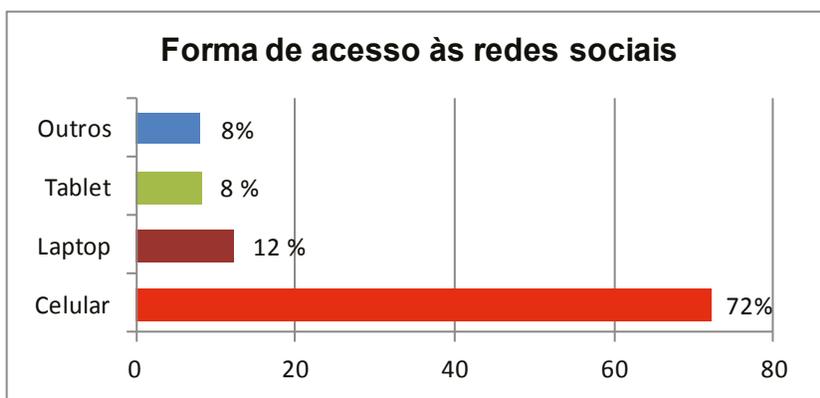
1 O *Alexa Analytics* é um serviço gerenciado pela Amazon, que analisa e elabora rankings dos sites mais acessados, segundo dados da ferramenta *Alexa Toolbar*. Disponível em: <<http://www.alexa.com/topsites/countries;0/BR>>. Acesso em: 08/12/2014.

2 Disponível em: <<https://www.apple.com/br/itunes/charts/free-apps/>>. Acesso em: 08/12/2014

Sobre o acesso à internet pelo celular (Figura 4), verificou-se que vem sendo utilizado com mais frequência, sendo o dispositivo preferencial. São 252 alunos/as (72%) que acessam a internet pelo celular; 42 (12%) alunos que acessam pelo laptop; 28 (8%) alunos que acessam pelo *tablet* e 28 alunos (8%) que acessam de outras formas.

Devido ao barateamento e inúmeras opções de aparelhos celulares, este se tornou o aparelho mais utilizado pelos/as jovens, contando com a possibilidade de conseguirem sinal de internet via *wi-fi* gratuito em shoppings, espaços de lazer, comércios, praças e escolas.

Figura 4 - Forma de acesso às redes sociais

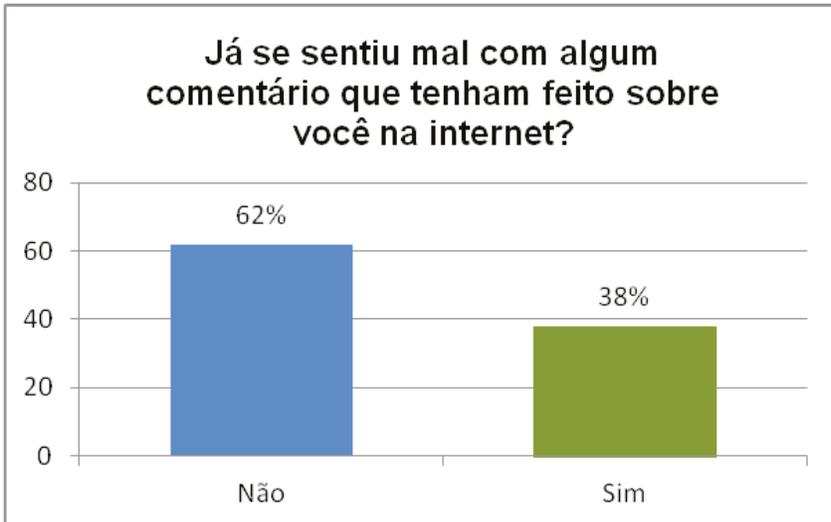


Fonte: Autores, 2014.

A figura 5 nos revela que 133 alunos (38%) se sentiram mal com os comentários feitos na internet e 217 (62%) não se incomodaram com comentários feitos na internet até o momento da pesquisa. No comentário abaixo, mediante aplicação de pergunta aberta, uma aluna de apenas 11 anos, diz que, ao postar uma imagem própria em redes sociais, foi alvo de comentários maldosos devido ao seu cabelo e sua cor.

Aluna entrevistada n. 01 (11 anos): "Outro dia no Instagram coloquei uma foto minha de cabelo solto e eu sou negra. Uma menina falou que eu parecia uma louca e me xingou de preta e fedida. A escola está tentando ajudar, chamando os pais para conversarem".

Figura 5 - Pergunta 5 do questionário aplicado



Fonte: Autores, 2014

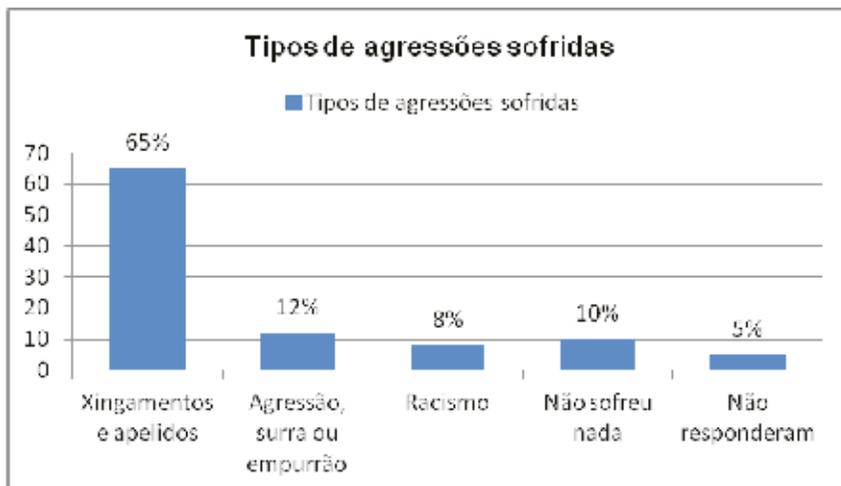
Em relação aos tipos de agressões sofridas (Figura 6), verificou-se que a maior porcentagem 65% dos alunos/as (228) já foram alvo de xingamentos e apelidos maldosos, 12% (42 alunos/as) já sofreram algum tipo de agressão física, surras ou empurrões, enquanto 8% (28 alunos/as) foram vítimas de racismo e apenas 10% (35 alunos/as) afirmaram não ter sofrido nenhum tipo de violência relacionada ao contexto escolar até o momento. 5% (17 alunos/as) não responderam à questão.

Ainda na figura 6 temos visivelmente que 85% dos alunos/as já sofreram ou ainda sofrem com esses tipos de agressões, tanto física quanto verbal. Abaixo, ainda, podemos ler alguns desabaços de alunos/as que relataram o problema no ambiente escolar.

Aluna entrevistada n. 02 (16 anos): "sofro muito por ser negra, mas meus amigos me ajudam muito".

Aluno entrevistado n. 03 (12 anos): "me chamam de gordo peitudo só porque sou obeso".

Figura 6 - Tipos de agressões sofridas presencialmente ou virtualmente



Fonte: autores, 2014

Na figura 7, referente à pergunta do questionário sobre intimidação, ofensa ou agressão no ambiente escolar, 217 alunos/as (62%) responderam que não sofreram esse tipo de problema no ambiente escolar e 133 alunos/as (38%) responderam que já sofreram.

Figura 7 - Pergunta 7 do questionário aplicado



Fonte: Autores, 2014

Ainda em relação à violência, 38% dos alunos/as afirmaram já terem sofrido agressões em ambiente escolar, e alguns demonstraram total insatisfação pelo descaso da escola em tentar resolver os problemas, como na narrativa a seguir:

Aluno entrevistado n. 04 (16 anos): “só acho que a escola poderia parar de proteger os agressores e tomar alguma atitude com eles”.

Ao perguntar se a escola tenta resolver a situação de agressão, temos 252 alunos/as que responderam positivamente e 98 alunos/as que responderam que não. A pesquisa revela que 28% dos/as alunos/as ainda não confiam totalmente nas ações de prevenção da violência no ambiente escolar. Segundo Debarbieux (2002, p.67): “A pior situação e a mais violenta, que um cientista ou qualquer pessoa pode provocar para uma vítima é negar que ela seja uma vítima, é relegá-la ao reino do “subjetivismo””.

Outro fator importante é a falta de comunicação entre pais/mães e filhos/as. O sentimento de culpa ou de vergonha às vezes impede o/a mesmo/a de pedir ajuda:

Aluna entrevistado n. 05 (14 anos): “em minha opinião os pais não orientam os filhos por que na maioria das vezes as pessoas guardam apenas para elas e não procuram ajuda, tentam resolver sozinhas”.

A pesquisa mostrou, ainda, que 48% (168) dos/as alunos/as não conversam com seus pais sobre casos de violências na escola e 52% (182) alunos/as conversam com os pais. Este dado revela como as famílias estão tratando o tema da violência nas escolas em conversas realizadas com os filhos. O que podemos perceber é que este tema precisa estar mais presente na ambiente familiar.

Segundo Silva (2010), o que falta atualmente aos pais é rever como agem dentro das suas casas, cuidar para que seus filhos sejam mais empáticos e respeitem o próximo, questionar a conduta dos/as filhos/as bem como seus valores, e assumir suas responsabilidades como educadores/as. O exemplo deve iniciar dentro de casa, com ensinamentos de ética, altruísmo, solidariedade, para que estes valores estendam-se para

o ambiente escolar.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A partir da tabulação dos dados da pesquisa, foi possível traçar uma proposta de intervenção sobre a temática, para melhor refletir sobre o tema, sensibilizar e tentar minimizar tais atos de violências. A estratégia elegida foi a de oficinas com elaboração de cartazes e *cartoons* sobre a temática, aproveitando o momento para discussão das implicações relacionadas ao *bullying* e *cyberbullying*.

Os trabalhos realizados pelos/a alunos/as após as discussões são ilustrados nas fotos abaixo. Percebe-se uma construção do conhecimento acerca do tema a partir dos desenhos, frases e histórias em quadrinhos, onde os/as alunos/as expõem seus sentimentos sobre este tema atual e relevante para a educação.

Figura 8 - Cartaz 1: *Bullying* e *cyberbullying*



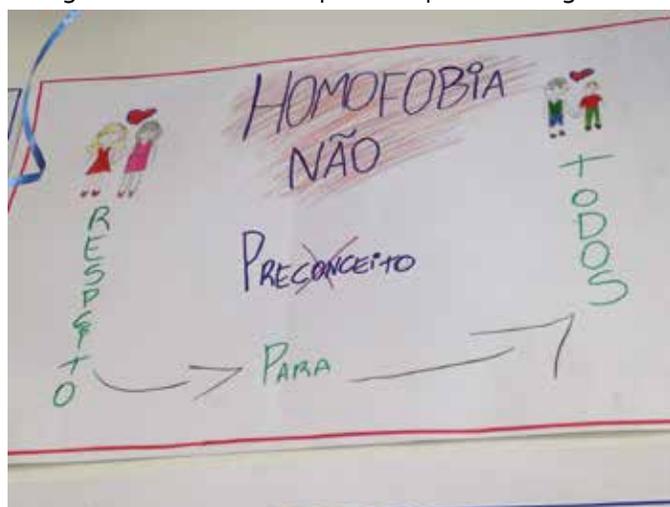
Fonte: Oficina sobre *bullying* e *cyberbullying* (2014)

Figura 9 - Cartaz 2: *Bullying e cyberbullying*



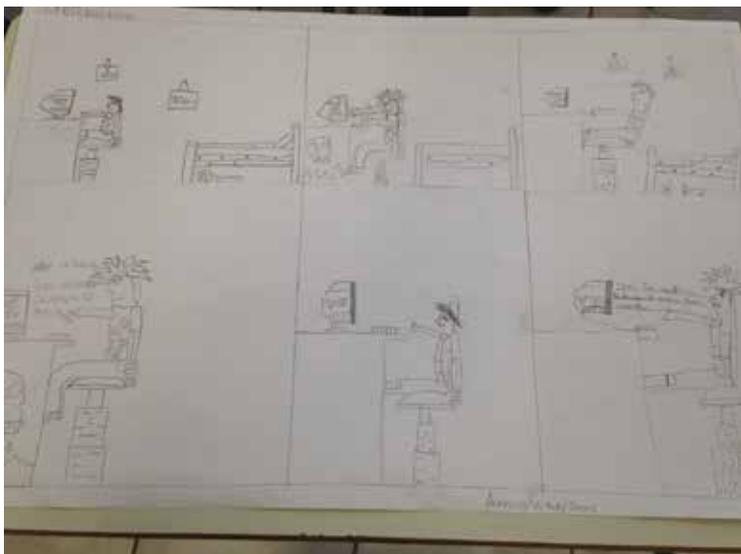
Fonte: Oficina sobre *bullying e cyberbullying* (2014)

Figura 10 - Cartaz 3: Respeito às questões de gênero



Fonte: Oficina sobre *bullying e cyberbullying* (2014)

Figura 11 - Cartaz 4: Histórias em quadrinhos sobre *cyberbullying*



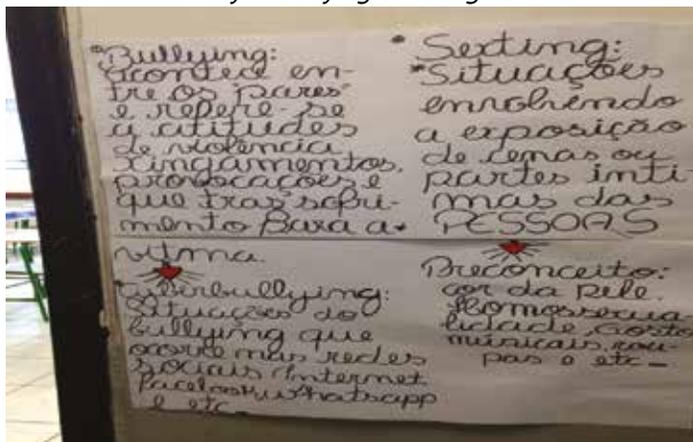
Fonte: Oficina sobre *bullying* e *cyberbullying* (2014)

Figura 12 - Cartaz 5: História em quadrinhos sobre *bullying*



Fonte: Oficina sobre *bullying* e *cyberbullying* (2014)

Figura 13 - Cartaz 6: Explicação sobre as diferenças entre *bullying*, *cyberbullying* e *sexting*



Fonte: Oficina sobre *bullying* e *cyberbullying* (2014)

Os objetivos principais desse trabalho realizado com os alunos foi dar visibilidade ao problema, problematizando-o e desnaturalizando-o, bem como e melhorar o convívio interno por meio do trabalho em equipes. Por estes motivos, a relevância, visibilidade e importância de projetos como este, que tratem de temática tão atual, devem ser conduzidos e multiplicados nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fatores como a dor física, psicológica, emocional, exclusão, humilhação, ansiedade, raiva, tensão, tristeza, angústia, rejeição, mágoa, desejo de vingança, depressão, entre outras, causadas tanto pelo *bullying* como pelo *cyberbullying* são sentimentos que podem perdurar por uma vida inteira, acarretando danos à autoestima e diversas fobias que refletem tanto em ambientes escolares quanto familiares. Isso, conseqüentemente, pode ocasionar no/a aluno/a desinteresse pela escola e pelos estudos, causando evasão escolar. (WANZINACK, 2014).

Os conceitos que diferenciam o *bullying* e *cyberbullying* bem como suas implicações e conseqüências precisam ser discutidos nas escolas, mas se percebe o pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o tema por parte dos profissionais envolvidos no processo educacional.

Algumas crianças/jovens podem ser cruéis em suas brincadeiras e demonstram não se preocupar com os sentimentos dos/as colegas. No caso do *cyberbullying*, as ofensas virtuais atingem uma dimensão ainda maior, pois as informações espalham-se com uma velocidade assustadora, atingindo milhares de pessoas em um curto espaço de tempo.

As escolas e seus profissionais deverão estar preparados para esses novos desafios. Há uma necessidade de realizar discussões e capacitações mais intensas sobre essa problemática aos profissionais de educação, de forma a minimizar tais violências no ambiente escolar.

Uma legislação mais abrangente e específica sobre o uso da internet também seria uma forma de coibir tais práticas de violências nas escolas, principalmente no que diz respeito ao *cyberbullying*. Esta modalidade de violência, se não for bem analisada, discutida e manejada, poderá causar muitos problemas e danos à sociedade de uma forma geral, devido ao uso cada vez mais constante da internet.

Segundo Rocha (2012), a escola e a sociedade como um todo devem trazer à tona discussões relevantes concernentes ao bom uso da internet e das redes sociais para uma mudança de paradigmas do poder. A escola e a família, podem discutir as relações de poder estabelecidas a partir desta nova modalidade de comunicação e deixar claro às crianças, aos adolescentes e aos jovens suas responsabilidades frente a este tipo de violência na internet. Discutir as medidas judiciais, bem como as responsabilidades penais de quem agride um/a colega na internet e os impactos sobre aquele que é agredido, pode ser um começo. Deve-se informar sobre a possibilidade de poder prestar queixas e solicitar sanções penais, inclusive nas recentes Delegacias de Crimes Virtuais.

Ainda segundo Rocha (2012), o diálogo com os/a alunos/as sobre o *bullying* e *cyberbullying* pode auxiliar neste processo e mostrar que este tipo de violência pode ter repercussão jurídica e que os mesmos podem ser responsabilizados por seus atos. Realização de palestras com os/as pais/mães e comunidade e a execução de projetos nas escolas também são formas de lidar com esses problemas, criando oportunidades de ações que envolvam a solidariedade e apoio às vítimas de *bullying* e *cyberbullying*.

A escola, por ser um espaço de convivência e estabelece relações

sociais, apresenta-se como um local propício e privilegiado para que as discussões acerca deste fenômeno aconteçam. Para isso, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados e capacitados para lidarem com esta temática e outras que ainda estão por vir.

Segundo Bandeira (2009), as estratégias para prevenção do *bullying* e *cyberbullying* exigem um comprometimento por parte das escolas e comunidade de uma forma geral. Uma atenção especial por parte das famílias e sociedade é uma forma de, em conjunto, discutirmos, conhecermos e combatermos essas atitudes que causam tanto sofrimento para muitos.

A tolerância, o respeito às diferenças, a generosidade de colocar-se no lugar do outro são características que devem ser valorizadas e trabalhadas nas escolas a fim de que se estabeleça um ambiente onde o ser humano seja valorizado e respeitado da maneira que merece. O caminho através de uma formação humanizada pode ser o ponto crucial de discussão e reflexão em nossas escolas.

É necessário um novo olhar da escola para estas questões relacionadas à tecnologia, olhar este que envolva o/a aluno/a, instigue a curiosidade, faça com este/a jovem reflita sobre estas novas tecnologias e possa utilizá-la da melhor maneira possível. A escola deve e pode fazer parte deste processo de transformação indo além dos conteúdos e saberes historicamente produzidos sem deixar estes de lado, conciliando todo o aprendizado histórico com o bom uso da tecnologia e inserindo esta em sua prática cotidiana.

Desta forma, podemos perceber que para trabalharmos estas questões de violência nas escolas, em especial o *bullying* e *cyberbullying*, é necessário um trabalho conjunto de todos os segmentos da escola por meio de conversas, discussões, debates e um olhar diferenciado tanto para as vítimas quanto para os agressores. Quando o ser humano entender que o respeito ao próximo é um dos bens mais valiosos, então poderá compreender e colocar-se no lugar do outro e perceber como as pessoas podem sofrer com algumas atitudes e comentários.

REFERÊNCIAS

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. Cap. 2, p. 59-92.

BANDEIRA, C. M. **Bullying**: autoestima e diferenças de gênero. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOMES, A. et al. El "bullying" y otras formas de violência adolescente. **Cuadernos de Medicina Forense**, v.13, n.48/49, p.165-177, 2007.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo. **Bullying e prevenção da violência nas escolas**: quebrando mitos, construindo verdades. São Paulo, SP: Saraiva, 2013. 239 p.

ROCHA, T. B. **Cyberbullying**: ódio, violência virtual e profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

ROLIM, M. **Bullying**: o pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

WANZINACK, C. Bullying e Cyberbullying: faces silenciosas da violência. In: SIERRA, J. C.; SIGNORELLI, M. C. **Diversidade e educação**: interseções entre corpo, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos, PR: UFPR Litoral, 2014.

SOBRE OS AUTORES:

Cristiane Erbs Fernandes Massad

Especialista em Psicopedagogia (2002) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Especialista em Ecoturismo (2000) pelo IBPEX. Graduada em Biologia (1999) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Concluiu recentemente o curso Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE) com o projeto “Cyberbullying: Uma proposta de Discussão e Sensibilização na Educação Básica”. Atualmente é professora na rede estadual de educação do Estado do Paraná.

Clóvis Wanzinack

Mestre em Desenvolvimento Regional (2011) pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Especialista em Gestão Pública (2011) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Administração com ênfase em Informática (2005) pela Faculdades Spei. Atualmente é professor assistente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no curso de Gestão Pública. Pesquisador da linha de pesquisa Representações de Gênero e Diversidade Sexual (CNPq/UFPR).

ENTRE ROSAS E ESPINHOS: A TERCEIRA IDADE E A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA

Daniele Schneider
Tieme Carvalho Nishiyama
Valéria dos Santos Oliveira
Marcos Claudio Signorelli

A VELHICE

Olha estas velhas árvores, mais belas
Do que as árvores moças, mais amigas,
Tanto mais belas quanto mais antigas,
Vencedoras da idade e das procelas...

O homem, a fera e o inseto, à sombra delas
Vivem, livres da fome e de fadigas:
E em seus galhos abrigam-se as cantigas
E os amores das aves tagarelas.

Não choremos, amigo, a mocidade!
Envelheçamos rindo. Envelheçamos
Como as árvores fortes envelhecem,

Na glória de alegria e da bondade,
Agasalhando os pássaros nos ramos,
Dando sombra e consolo aos que padecem!
(Olavo Bilac)

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo propomos uma breve reflexão sobre a maneira como enxergamos a velhice, objetivando ressaltar um olhar específico. Trata-se de um recorte sobre a perspectiva do fenômeno da violência doméstica contra as pessoas idosas. Acreditamos que as questões relativas à terceira idade não dizem respeito apenas a profissionais de saúde, mas perpassa toda sociedade. Merece destaque a abordagem intersetorial do setor Educação, formando crianças e jovens para uma cultura de paz e de não violência, que também inclui cuidar dignamente de seus velhos no futuro,

prevenindo situações de maus-tratos e abuso.

O envelhecimento populacional brasileiro vem crescendo e destacando-se em comparação aos países mais desenvolvidos. A população idosa totaliza mais de vinte milhões e meio de pessoas, equivalendo a 10,8% da população. O alargamento do topo da pirâmide etária pode ser observado na tabela 1, pelo crescimento da população de 65 anos ou mais, que em 1991 totalizava 4,8 % da população, chegando a 7,4% em 2010 (IBGE, 2010).

Tabela 1 - Participação dos grupos etários na população residente total (%) Brasil e Grandes Regiões – 1991/2010

Brasil e grandes Regiões	Participação dos grupos etários na população residente total (%) Brasil e Grandes Regiões – 1991/2010								
	1991			2000			2010		
	0-14	15-64	65+	0-14	15-64	65+	0-14	15-64	65+
Brasil	34,7	60,4	4,8	29,6	64,5	5,9	24,1	68,5	7,4
Norte	42,5	54,5	3,0	37,2	59,1	3,6	31,2	64,2	3,6
Nordeste	39,4	55,5	5,1	33,0	61,2	5,8	26,6	66,3	7,2
Sudeste	31,2	63,6	5,1	26,7	66,9	6,4	21,7	70,2	8,1
Sul	31,9	63,1	5,0	27,5	66,3	6,2	21,8	70,1	8,1
Centro-Sul	35,3	61,5	3,3	29,9	65,8	4,3	24,5	69,7	5,8

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991/2010.

A expectativa de vida deverá aumentar ainda mais nos próximos anos, passando dos 75 para 81 anos. Esse aumento vem acompanhado também da queda na taxa de fecundidade dos últimos 50 anos, que passou de 6,2 filhos na década de 60 para o valor estimado de 1,77 filhos em 2013. As regiões Sul e Sudeste são as mais envelhecidas do país, com 8,1% da população formada por idosos com 65 anos ou mais, enquanto a proporção de menores de 5 anos era de 6,5% e 6,4%, respectivamente.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), as projeções indicam que dentro de 20 anos o Brasil será a 6ª nação com mais idosos do mundo. É preciso que ocorra a preparação de nossa sociedade para um futuro com um maior número de idosos ativos, conscientes e integrados. O desafio está lançado, principalmente aos formuladores e

gestores de políticas públicas. Nesse sentido, ações intersetoriais devem ser programadas, incluindo, principalmente, as áreas de saúde, educação, assistência e previdência social.

Atualmente percebemos novos padrões e características na população idosa. Os aposentados de pijamas e as senhoras tricotando vêm cada vez mais cedendo espaço aos aposentados que são independentes, que adoram viajar, namorar, usufruir da aposentadoria, frequentam bailes, atividades sociais/políticas e adoram a companhia da família. O medo de envelhecer já não assusta mais tanto quanto assustava antigamente.

A pesquisadora Ana Amélia Camarano, em sua obra *Os Novos Idosos Brasileiros - Muito Além dos 60?*, traça o perfil desta “nova velha geração”, onde as mulheres ganharam mais escolaridade, entraram maciçamente no mercado de trabalho e transformaram-se. Atualmente, não são somente vistas como cuidadoras, mas sim como provedoras e atuantes em diversos segmentos da sociedade.

A tendência é que idosos se tornem cada vez mais atores políticos, aumentando sua representatividade. Por esse motivo o Estado precisará se aparelhar para atender às reivindicações dessa parcela da população. Os velhos não são um peso para a sociedade, hoje nos deparamos com uma grande parcela de idosos que estão se inserindo novamente no mercado de trabalho, devido ao aumento do tempo de vida produtiva dessas pessoas. A sociedade está cada vez mais criando espaços para esta parcela da população, para que possam viver desfrutando dessa etapa da vida.

Quando se fala em envelhecimento populacional, geralmente a atenção é direcionada ao ônus ao Estado, à previdência social ou mesmo ao setor de saúde. Todavia, essa visão reducionista merece ser problematizada. O processo de envelhecimento provoca no organismo modificações biológicas, psicológicas e sociais, tais como aparecimento de rugas, cabelos brancos, alterações das funções orgânicas e limitações físicas. Durante este processo os idosos precisam adaptar-se a cada situação nova do seu cotidiano, inclusive as modificações na vida social, em função da diminuição da produtividade e, principalmente, da limitação física e das condições sociais.

Conforme Hoffmann-Horochovski (2012), a complexidade da temática

sobre o que é ser velho vai além da simplicidade conceitual, esconde uma série de significados e representações, sendo fundamental a questão temporal para pensar a velhice que se ressignifica a cada instante.

A velhice não é e não precisa ser sinônimo de solidão, tristeza e doença, como apregoa o discurso que dominou até a década de 1970 e ainda não se faz presente na “última idade”. Tampouco é expressão fiel da “melhor idade”, do discurso que propaga a alegria, o prazer, as conquistas. Pode mesclar os dois, pode ser nenhum... (HOFMANN-HOROCHOVSKI, 2012, p. 128).

A autora ainda revela que as atividades realizadas, não obstante, promovem a sensação de pertencimento, de ser útil, de não ser um peso morto (HOFMANN-HOROCHOVSKI, 2008).

Segundo Minayo (2003), antropológica e culturalmente, a idade cronológica é ressignificada como um princípio norteador de novos direitos e deveres, ou seja, a infância, adolescência, vida adulta e velhice não constituem propriedades substanciais que os indivíduos adquirem com o avanço da idade, pelo contrário:

O processo biológico, que é real e pode ser reconhecido por sinais externos do corpo, é apropriado e elaborado simbolicamente por todas as sociedades, em rituais que definem, nas fronteiras etárias, um sentido político e organizador do sistema social. (MINAYO; COIMBRA JR., 2002, p. 14).

A maioria das culturas tende a separar esses indivíduos, segregá-los. Em muitas sociedades acontecem os conflitos intergeracionais, maus-tratos e negligências, que são elaborados culturalmente e simbolicamente, diferenciando-se no tempo por recortes de classes, de etnias e também de gênero.

A violência é estudada em distintas áreas do conhecimento, pois é um fenômeno de causalidade complexo. Envolve lutas pelo poder, domínio, posse, submissão e extermínio do outro ou de seus bens. Suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, segundo

normas sociais mantidas por uso de costumes ou por aparatos legais da sociedade (MINAYO, 2006).

A Organização Mundial de Saúde entende por maus-tratos e negligência como uma ação única e repetida, ou ainda a ação devida, que causa sofrimento ou angústia, e que ocorre em uma relação em que haja expectativa de confiança. Para Minayo (1994; 2003) a violência é um fenômeno biopsicossocial, que tem como espaço de criação e desenvolvimento as relações intergrupais e interpessoais da vida cotidiana. E sua conceituação de violência contra a pessoa idosa envolve distintas modalidades, seguindo uma tipologia (MINAYO, 2010):

Violência física: uso da força física para ferir, provocar dor, incapacidade ou morte.

Violência psicológica: agressões verbais com cunho de humilhar ou aterrorizar ou mesmo restringir ou isolar o idoso do convívio social.

Violência sexual: atos ou jogos sexuais, homo ou heterorrelacional, envolvendo a pessoa idosa, visando práticas eróticas, excitação por meio de aliciamento.

Violência financeira e econômica: exploração ilegal ou não consentida dos bens financeiros e patrimoniais do idoso.

Negligência: recusa ou omissão de cuidados aos idosos por parte dos familiares ou responsáveis institucionais.

Autonegligência: conduta do próprio idoso que ameaça sua própria saúde ou segurança.

Abandono: ausência ou deserção dos responsáveis institucionais ou familiares de prestarem auxílio ao idoso que necessite de proteção.

2 QUESTÃO SOCIAL

Violência contra o idoso, violência contra a mulher, contra crianças e adolescentes, contra pessoas com deficiência, todos os tipos de abusos e casos de negligência, são questões que se interseccionam configurando o que a própria Política de Assistência Social já entendeu como “vulnerabilidade”.

Yunes e Szymanski (2001), citado por Janczura (2012), trazem a tona a diferença entre risco e vulnerabilidade chamando atenção para a diferença entre os conceitos. Enquanto risco, segundo as autoras:

[...] foi usado pelos epidemiologistas em associação a grupos e populações, a vulnerabilidade refere-se aos indivíduos e às suas suscetibilidades ou predisposições a respostas ou consequências negativas. É importante ressaltar-se, contudo, que, para essas autoras, existe uma relação entre vulnerabilidade e risco, onde a vulnerabilidade opera quando o risco está presente. Ainda nos remete que a palavra vulnerável origina-se do verbo latim *vulnerare*, que significa ferir, penetrar. Por essas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposição a desordens ou de susceptibilidade ao estresse. YUNES; SZYMANSKI (2001, apud JANCZURA, 2012, p.302).

Portanto nos torna evidente o fato de percebermos como alguns idosos vivem em uma condição de vulnerabilidade, muitas vezes sendo excluídos do convívio social, configurando-se em “vulnerabilidade social” (por diversos fatores, como já mencionados).

3 VIOLÊNCIA FAMILIAR

A violência contra idosos no âmbito familiar é considerada como a mais frequente forma de agressão contra esses sujeitos (GUCCIONE, 2000). Kleinschmidt (1997) demonstrou que 90% dos casos de maus-tratos e negligência contra as pessoas acima de 60 anos ocorrem nos lares, sendo, portanto, denominada como violência doméstica. As pesquisas revelam que cerca de dois terços dos agressores são filhos ou cônjuges dos idosos vitimizados (REAY, BROWNE, 2001; WILLIAMSON, SHAFFEN, 2001). Reiterando essas afirmativas, Menezes (1999) demonstra a alta prevalência de violência familiar, mas o estado atual dos trabalhos existentes não permite explicitar a proporção em que esse fenômeno incide sobre o conjunto das violências e acidentes em idosos (MENEZES, 1999).

Pode-se entender violência intrafamiliar como:

toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de um membro da família. Pode

ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue. (DAY et al., 2013, p. 10).

Os idosos mais vulneráveis são os dependentes físicos ou mentais, sobretudo quando apresentam déficits cognitivos, alterações no sono, incontinência, dificuldades de locomoção, necessitando, assim, de cuidados intensivos em suas atividades da vida diária. Concomitantemente, as consequências dos maus-tratos provocam neles experiências de depressão, desesperança, alienação, desordem pós-traumática, sentimentos de culpa e negação das ocorrências e situações de maus-tratos.

4 VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Violência Institucional é aquela praticada nas instituições prestadoras de serviços públicos ou privados, como asilos, casas de repouso, hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias e judiciário, entre outras. É perpetrada por agentes que deveriam proteger as pessoas em situação de vulnerabilidade e violência, garantindo-lhes uma atenção humanizada, preventiva e também reparadora de danos.

A violência em nosso país assume diversas facetas, sendo uma das mais preocupantes a violência institucional cometida pelos órgãos e agentes públicos/privados, que deveriam proteger e defender os cidadãos. É uma discussão importantíssima porque, apesar de termos uma Constituição democrática, o Estado continua a fazer uso de práticas autoritárias herdadas do período da ditadura militar, para a manutenção da lei e da ordem, ou seja, uma espécie de controle da sociedade, tal qual exposto pelo filósofo Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (2009).

Tais práticas afetam principalmente os grupos vulneráveis da sociedade - idosos, crianças, mulheres, LGBTs, negros, pessoas com deficiência, entre outros -, onde o Estado acaba mantendo inalterado o *status quo* desses grupos marginalizados e excluídos por não prover essa proteção especial. Soma-se a esse fator a não internalização da prática democrática pela população em geral, que na maioria das vezes desconhece os mecanismos legais para fazer valer seus direitos e, quando conhecedores, não tem fácil

acesso à justiça ou são descredulos nas instituições jurídicas para sanar os conflitos oriundos desta problemática.

Para que seja possível pensar em ações efetivas, a fim de que o Estado finalmente se adapte aos parâmetros democráticos, é urgente diagnosticar quais os âmbitos de sua atuação que se mostram mais violadores dos direitos fundamentais dos cidadãos. Frequentemente a violência praticada no interior de abrigos e instituições é esquecida, sendo assim, precisa de maior atenção por ser certamente tão violadora dos direitos dos idosos.

É necessário pensar em alternativas e também implementar políticas públicas capazes de reverter efetivamente as situações de violência institucional do Estado. Embora a situação tenha alcançado níveis alarmantes de violação dos direitos humanos da população, a sociedade civil tem se mobilizado no sentido de fazer denúncias e dar publicidade aos episódios mais emblemáticos de violência institucional. Na direção oposta, há muitos que buscam a solução por meio do enrijecimento das leis ou solicitando maior repressão do aparelho estatal, aumentando ainda mais a vitimização desses grupos cujos direitos já são tão desrespeitados.

Faleiros (2004; 2007) aponta que a violência pode ser entendida como um processo social relacional, que tem como pressuposto o modelo de sociedade dominante, que valoriza e se estrutura na acumulação de riquezas econômicas e de poder, nas contradições entre os grupos e classes dominantes.

Signorelli *et al* (2013) aborda que a transmissão intergeracional da violência vem adquirindo significativo reconhecimento em estudos que sinalizam (embora não condicionem) associação entre exposição à violência durante a infância e vitimização ou perpetuação da violência em relações futuras. Esta reprodução de comportamentos violentos geracionais é apontada com maior probabilidade de manifestação em sujeitos que foram vítimas ou testemunharam comportamentos violentos na família de origem.

Os vários tipos de violência são praticados não somente por pessoas denominadas “cuidadores”, mas também por membros da própria família ou pessoas que lhe são próximas. Este tema tem sido alvo de grandes repercussões sociais, ganhando cada vez mais espaço na mídia, comovendo

a população.

A questão da negligência contra os idosos também não é um fenômeno novo, porém há apenas duas décadas é que essa questão começou a despertar o interesse da comunidade científica (FREITAS et al., 2006).

Diante desse cenário, o enfrentamento das diferentes violências contra o idoso representa um desafio para as políticas públicas, em uma importante tarefa de planejar estratégias para esta problemática. Merece destaque a questão territorial, que torna agravante os casos em idosos oriundos de regiões de interior dos Estados, de áreas rurais e de florestas e também de periferias de grandes cidades, que possuem pouco acesso ou oferta limitada aos equipamentos do Estado.

Contudo, a escassez de dados sistematizados abre uma grande lacuna no dimensionamento deste problema, devido à ausência ou pouco número de denúncias, ou mesmo notificações de casos. Na maioria das regiões do país (exceto capitais e grandes centros urbanos) não há delegacias especializadas, tampouco centros de referência no atendimento aos idosos.

É preciso ressaltar, também, que nem todos os episódios de violência contra o idoso chegam ao conhecimento dos serviços de saúde, ou mesmo nas delegacias. Portanto, é importante o papel da comunidade/sociedade na efetivação de denúncias, para trazer visibilidade ao problema.

Estudos de diversas culturas têm demonstrado que os idosos de todos os *status* socioeconômicos, etnias e religiões são vulneráveis aos maus-tratos, os quais podem sofrer, ao mesmo tempo, vários tipos de violência (MENEZES, 1999; WOLF, 1995). A questão de gênero também não pode ser ignorada, uma vez que as mulheres idosas sofrem uma vulnerabilidade dupla: por serem idosas e também por serem mulheres. Essa é mais uma consequência fruto das relações desiguais de poder existentes entre homens e mulheres.

Outros recortes também merecem ser aprofundados, como a questão da violência em sua intersecção entre velhice e raça/etnia, velhice e orientação sexual ou ainda velhice e deficiências. Em estudo piloto, realizado no litoral do Paraná (NISHIYAMA et al., 2014), sobre a questão da violência doméstica contra pessoas com deficiência (PcD), por meio de entrevistas

com 111 agentes comunitárias de saúde de Paranaguá, constatou-se que 15% do total de casos levantados de violência doméstica contra PcD eram com pessoas acima de 60 anos. Todas as vítimas eram do gênero feminino, com deficiências motora, intelectual ou múltipla, tendo por violências mais ocorrentes a psicológica e a patrimonial. Tal estudo apresenta uma porcentagem considerável de casos de violência contra idosos, uma vez que o foco inicial da pesquisa era mapear casos de violência doméstica contra pessoas com deficiência, englobando assim todas as faixas etárias e gêneros.

Faleiros (2007) aponta que muitos dos idosos vítimas de violência não denunciam seus agressores porque estes, em geral, são da própria família ou são seus cuidadores. Desse modo, sobrepõem-se o autoritarismo e dependência do agressor e pelo medo da vítima em quebrar a confiança estabelecida no âmbito familiar. Os idosos mais vulneráveis são os que possuem algum tipo de deficiência, principalmente os que apresentam déficits cognitivos ou motores, pois necessitam de cuidados intensivos e diários, tornando-os dependentes dos membros da família ou de seus cuidadores.

O perfil das vítimas é habitualmente de uma pessoa complacente, passiva, impotente, dependente e vulnerável. Costumam ser solitárias e depressivas, geralmente apresentam sinais de baixa autoestima, reforçada pelo sentimento de vergonha. Essas características fazem com que o idoso tenha dificuldade de escapar da situação abusiva. Os agressores são geralmente filhos adultos de meia idade, financeiramente dependentes da vítima, com problemas mentais ou dependentes de drogas e álcool. (GUIMARÃES; CUNHA, 2004).

É importante saber que a ausência de sinais e sintomas não asseguram a inexistência de violência contra idosos, mas existem alguns indicadores que servem de guia quando em suspeita de violência ou maus-tratos. Destaca-se nesse sentido: perda de peso ou desnutrição sem patologia justificativa, lacerações, ferimentos, face abatida, queimaduras, palidez, olheiras, má higiene pessoal, vestuário inadequado, evidência de administração incorreta de medicamentos, traumas ou relatos de acidentes inexplicáveis (GUCCIONE, 2000).

5 GARANTIAS E DIREITOS PARA A PROTEÇÃO DO IDOSO

O Estatuto do Idoso (Lei n.º10.741/2003) é um marco jurídico para a proteção da população idosa brasileira, considerando suas demandas, suas vulnerabilidades e, acima de tudo, seus direitos. Essa ferramenta representa um grande avanço para a sociedade brasileira e precisa ser consolidada dia após dia.

O processo de envelhecimento pelo qual passa a população brasileira nos conduz a fortalecer as políticas públicas de proteção e promoção dos direitos da pessoa idosa. Conforme o IBGE, havia 14,5 milhões de pessoas com mais de 60 anos em 1999, este número saltou para 23,5 milhões em 2011, totalizando 12,1% da população. A projeção é de que esse contingente suba para 26 milhões, em 2020.

A Constituição Federal, artigo 3º, inciso IV, prevê como objetivo fundamental promover o bem de todos, sem preconceito ou discriminação em razão da idade. Assim, ninguém pode ser discriminado por sua idade, mostrando que o idoso tem seu espaço no diploma máximo do Direito Brasileiro. O Estatuto do Idoso trouxe grandes avanços referentes à repressão e punição da violência contra o idoso, tendo como principais norteadores os artigos 94 e 95, dentre outros artigos penais e processuais penais. O Estatuto assegura todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, dentre eles:

- Direito à Vida;
- Direito à Liberdade;
- Respeito e Dignidade;
- Alimentos;
- Educação, Cultura, Esporte e Lazer;
- Profissionalização e do Trabalho;
- Previdência Social;
- Assistência Social;
- Habitação;
- Transporte.

A seguir, destacamos no quadro 1 alguns crimes e penalidades em casos de violência contra pessoas idosas.

QUADRO 1 - PENALIDADES PARA CRIMES COMETIDOS CONTRA IDOSOS

CRIME	PUNIÇÃO
Discriminar pessoa idosa, impedindo ou dificultando seu acesso a operações bancárias e a meios de transporte.	Reclusão de seis meses a um ano e multa. Se a vítima estiver sob os cuidados do infrator a pena aumenta em um terço.
Deixar de prestar assistência ao idoso, recusar, retardar ou dificultar sua assistência à saúde.	Detenção de seis meses a um ano e multa.
Abandonar idoso em hospitais e casa de saúde.	Detenção de seis meses a três anos e multa
Maus-tratos expondo a perigo a integridade e a saúde do idoso	Detenção de dois meses a um ano e multa.
Maus-tratos que resultem em lesão corporal grave.	Reclusão de um a quatro anos.
Expor idoso a situação que resulte em morte.	Reclusão de quatro a doze anos.
Negar emprego ou negar acesso a cargo público por motivo de idade.	Reclusão de seis meses a um ano e multa.
Deixar de cumprir, retardar ou frustrar a execução de ordem judicial quando o idoso for parte do processo.	Detenção de seis meses a um ano e multa
Apropriar-se ou desviar bens, proventos, pensão ou qualquer outro rendimento do idoso.	Reclusão de um a quatro anos e multa.
Negar acolhimento ou permanência do idoso em abrigo.	Detenção de seis meses a um ano e multa.
Reter o cartão magnético de conta bancária relativa a benefícios, proventos ou pensão do idoso.	Detenção de seis meses a dois anos.
Exibir ou veicular informações ou imagens depreciativas ou injuriosas à pessoa idosa.	Detenção de um a três anos e multa.
Coagir o idoso a doar, realizar testamento, contratar ou ainda emitir procuração.	Reclusão de dois a cinco anos.

Fonte: BRASIL, 2003

O grande desafio do século XXI é promover o desenvolvimento de uma sociedade para todas as idades, em que todas as gerações sejam educadas

para o respeito; e que este desafio seja desdobrado em princípios, conforme o *Manual do Enfrentamento à Violência contra a Pessoa Idosa* (2014):

- 1 – Investir numa sociedade para todas as idades;
- 2 - Segundo todas as convenções internacionais, os governos devem priorizar os direitos da pessoa idosa;
- 3 - Contar com a pessoa idosa;
- 4 - Apoiar as famílias que abrigam pessoas idosas em sua casa;
- 5- Criar espaços sociais seguros e amigáveis fora de casa;
- 6 - Formar profissionais de saúde, assistência e cuidadores profissionais;
- 7 - Prevenir dependências.

Sendo assim, as orientações prioritárias devem levar a ações concretas, de tal forma que o êxito de tal estratégia possa ser medido pela melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas e pela sustentabilidade dos diversos sistemas que busquem o seu bem-estar.

Assim, as políticas de prevenção e atenção à violência contra os idosos devem ser objeto de especial atenção, com ações concretas de políticas públicas direcionadas a fim de atender a população idosa, garantindo sua proteção tanto nos espaços públicos como no âmbito privado.

Uma observação que os pesquisadores têm feito sobre os mais longevos, é que a maioria continua ativa, desenvolvendo atividades que lhes dá prazer. Velhos e velhas de todas as idades esperam da sociedade o reconhecimento de seu papel social e de serem beneficiados com políticas públicas de incentivo à sua participação na produção e no consumo das artes, da cultura, do lazer, do turismo, da saúde e dos espaços para exercitar seu corpo e exercitar sua cidadania, livres de qualquer condição de violência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a pessoa idosa, em suas diversas manifestações, constitui um dos grandes desafios para o século XXI. Compreender as razões que estão por trás da violência perpetrada contra os idosos exige um aprofundamento sobre relações de poder existentes nos diversos contextos - sejam elas no âmbito familiar ou institucional -, levando-se em conta a existência de preconceitos, maus-tratos e abusos decorrentes de

hiatos entre o que consta nas leis e sua aplicabilidade na prática.

Para que seja possível, precisa-se implementar ações efetivas a fim de que o Estado atue na proteção dos idosos, consolidando políticas públicas adequadas e eficazes. É urgente que toda sociedade seja coparticipante na visibilização de situações violadoras dos direitos fundamentais dos cidadãos, e isso também pode e deve ser ensinado nas instituições de ensino. Usualmente a violência praticada no interior de instituições é velada, sendo assim precisa de maior atenção por ser certamente violadora dos direitos de idosos, de crianças, de pessoas com deficiência e outros grupos vulneráveis.

Em contrapartida, há vários exemplos de projetos que logram êxito na melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas, buscando seu bem-estar de forma integrada numa concepção de inclusão. Meta prioritária de qualquer sociedade deveria ser a de ampliar cada vez mais o grupo de pessoas idosas saudáveis, ativas e positivas, livres de situações violentas, pois também custa muito menos investir na preservação da saúde do que no tratamento dos doentes e sequelados de violência.

Para finalizar, retomamos o poema de Olavo Bilac do início do texto, que nos chama atenção para as árvores mais velhas, que são as mais belas e que mais abrigam vida e diversidade. Assim também devemos enxergar as pessoas idosas, com respeito e admiração. Afinal, na vida nem tudo são flores, porém os espinhos não tiram a beleza da rosa. Assim, também o processo de envelhecer e suas etapas, regadas de sabores e dissabores, sempre dotados de ricas experiências, merecem ser passados, respeitosamente, de geração a geração.

Dedicamos este capítulo à vó Rosa Miara Swiech, que faleceu no decorrer desta escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.º 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial, 1º out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm>. Acesso em: 04/12/2014.

BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Manual do Enfrentamento da Violência contra a Pessoa Idosa**, 2014. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/publicacoes/violencia-contra-a-pessoa-idosa>>. Acesso em: 20/12/2014.

DAY, V. P. et al. **Violência doméstica e suas diferentes manifestações**. R. Psiquiatr, RS, n. 25, supl. 1, p. 9-21, 2003.

FALEIROS, V. P. A violência na velhice. **O Social em Questão**, v. 8, n. 11, p. 7-30, 2004.

FALEIROS, V. P. **Violência contra a pessoa idosa ocorrências, vítimas e agressores**. Brasília, DF: Universa, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS et al. **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan, 2006.

GUCCIONE, A. **A Fisioterapia geriátrica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Joogan, 2000.

GUIMARÃES, R. M.; CUNHA, U. G. V. **Sinais e sintomas em geriatria**. 2 Ed. São Paulo: Atheneu, 2004.

HOFFMANN-HOROCHOVSKI, M.T. **Velhas Benzedeiros**. **MEDIAÇÕES**, LONDRINA, v. 17 n. 2, p. 126-140, jul./dez. 2012

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.

11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

MENEZES, M. R. **Da violência revelada à violência silenciada**. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

MINAYO, M. C. S. Violência contra idosos: Relevância para um velho problema. **Cadernos de Saúde Pública**, n. 11, v. 3, p. 783-791, 2003.

MINAYO, M. C. S., COIMBRA JUNIOR, C. E. A. (Orgs.). **Antropologia, saúde e envelhecimento** [on-line]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. 209 p. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MINAYO, M. C. S. A. Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 10 (supl. 1), p. 07-18, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro. Editora: Fio Cruz, 2010.

NISHIYAMA, T. C., et al. **Violência doméstica contra pessoas com deficiência no litoral paranaense: um problema social e de saúde**. In: JORNADA DE SOCIOLOGIA DA SAÚDE. 8., 2014. Anais... Curitiba: UFPR, 2014.

REAY, A. M.; BROWNE, K. D. Risk factor characteristics in cares who physically abuse or neglect elderly dependants. **Aging Mental Health**, v. 5, p. 56-62, 2001.

SIGNORELLI, M. C., et al. Violência doméstica contra mulheres e a atuação do profissional na atenção primária à saúde: um estudo etnográfico em Matinhos, Paraná, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, RJ, n. 29, v. 6, p. 1230-1240, 2013.

UNICEF. **Violência institucional**. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf>. Acesso em: 10/12/2014.

WILLIAMSON, G. M.; SHAFFER, D. R. Relationship quality and potentially harmful behaviors by spousal caregivers: How we were then, how we are now. **The family relationship in late life project**, Psychology Aging, v. 16, p. 217-226, 2001.

WOLF, R. S. Maltrato em ancianos. In: PEREZ, A. (Org.). **Atención de los ancianos: um desafio para los noventa**. Washington, DC: Pan American Health Organization, p. 35-42. 1995.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Daniele Schneider

Mestranda em Desenvolvimento Territorial Sustentável pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Educação Física (2004) pela Faculdade Assis Gurgacz. Membro do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS). Bolsista e orientadora de TCC do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola/UFPR.

Tieme Carvalho Nishiyama

Acadêmica de Gestão Pública pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS). Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UFPR do projeto “Violência doméstica contra pessoas com deficiência: estudo territorial do litoral do Paraná”. Voluntária no programa de educação tutorial – “PET Litoral Social” da UFPR Setor Litoral.

Valéria dos Santos de Oliveira

Mestranda em Desenvolvimento Territorial Sustentável pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Questão Social pela Perspectiva Interdisciplinar pela UFPR. Graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela Faculdade Internacional de Curitiba. Membro do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS). Atualmente é servidora pública, na UFPR Setor Litoral, no cargo de Secretária Executiva.

Marcos Claudio Signorelli

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com estágio sanduíche na La Trobe University, Melbourne – Austrália. Mestre em Fisiologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Fisioterapia pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Professor da UFPR nos cursos de graduação em Fisioterapia e Saúde Coletiva. Orientador dos Programas de Pós-Graduação (Mestrados) em Desenvolvimento Territorial Sustentável e Saúde Coletiva. Coordenador da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Tutor do PET/Ministério da Saúde - Redes de atenção às pessoas com deficiência. Líder do Grupo de Pesquisas Território, Diversidade e Saúde (TeDiS).

VIOLÊNCIA NAS TRAJETÓRIAS DAS TRAVESTIS DE SANTA MARIA

Martha Helena Teixeira de Souza
Pedro Paulo Gomes Pereira

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980 o problema da violência penetrou com intensidade na agenda de saúde do Brasil e, a partir de 1990, a Organização Pan-Americana de Saúde/Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS) inseriu esta preocupação na pauta das políticas públicas de saúde.

Os reflexos da violência na saúde da população mundial e brasileira vêm sendo estudados por diversos autores (MINAYO, 2007; SCHRAIBER et al., 2006, DESLANDES, 2002, DAHLBERG, KRUG, 2007). Este artigo pretende discutir a violência contra travestis – tema que tem recebido pouca atenção da academia, das organizações da sociedade civil e dos governos.

A percepção de violência no campo da saúde coletiva abrange um conjunto que envolve a ameaça potencial do uso da força física; os abusos nas relações entre grupos sociais; a opressão e o abandono de segmentos populacionais; e o abalo causado por torturas físicas e emocionais (MINAYO, 1994). São acontecimentos que manifestam as tensões presentes em todas as sociedades humanas. Com efeito, a violência é um fenômeno de causalidade complexa, que envolve diversas dimensões da experiência humana. Tal fenômeno ganha contornos decisivos na contemporaneidade, pois dramatiza causas emergentes e as situam no debate público. Embora não seja um problema específico da área de saúde, a violência, no entanto, afeta diretamente a saúde (MINAYO, 1994; MINAYO, 2006).

O Relatório sobre violência homofóbica no Brasil, ano de 2011 aponta que o número de homicídios de pessoas LGBT no Brasil aumentou 11,51% de 2011 para 2012. Os resultados também pontuaram que travestis e transexuais seguem sendo as maiores vítimas de violência homofóbica e das violências de maior gravidade, como homicídios e lesões corporais (BRASIL, 2012). Carrara e Vianna (2006) e Peres (2005), que desenvolvem pesquisas a respeito da hostilidade contra a população LGBT, mostraram que a violência que atinge travestis, sobretudo as que atuam como

profissionais do sexo, é mais agressiva do que a que tende a vitimar outros homossexuais, particularmente os que não exibem os sinais de diferença no corpo.

A pesquisa que realizamos mostrou que nos itinerários das travestis a violência é constante e ocorre de múltiplas formas, inclusive nos serviços de saúde. Entendemos itinerário como os diversos caminhos percorridos pelas pessoas (sujeitos que edificam trajetórias por espaços, lugares, instâncias, instituições). Dadas as dimensões da violência nas experiências, no caso das travestis, uma parcela significativa dos itinerários é a busca por cuidados, ou seja, os tortuosos caminhos percorridos pelas pessoas na tentativa de adequar seu corpo e de solucionar agravos, incluindo os problemas de saúde (GERHARDT, 2006; SOUZA *et al.*, 2014).

Neste artigo, não há o reconhecimento de um conceito unívoco de violência; antes, a nossa intenção foi verificar como nossas interlocutoras definiam violência, considerando situações que envolvem agressões que o destinatário preferiria não sofrer (ZUCAL; NOEL, 2010). A abordagem não parte de um conceito de violência, mas busca destacar a violência nas narrativas de agressões físicas e psicológicas sofridas pelas travestis em seus itinerários; agressões que compõem relatos de sofrimento gerados pela escolha e pela condição de ser travesti. Consideramos, portanto, a violência vivenciada pelas travestis no seio de dinâmicas sociais marcadas por relações de poder, que caracterizam a experiência das participantes do estudo com instituições que reproduzem uma ordem social heteronormativa. Neste artigo discutimos, então, as violências nas trajetórias percorridas pelas travestis, destacando-se contextos da família, escola, delegacias e serviços de saúde.

2 O TRABALHO DE CAMPO

Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa que *buscou se aproximar* do fazer etnográfico, procurando acima de tudo as concepções das interlocutoras sobre a violência, tentando compreender a própria compreensão das travestis de Santa Maria sobre violência.

Realizamos a pesquisa de campo no período de janeiro a novembro de 2012, em distintos momentos ao longo da semana e nos finais de semana, e também em diferentes horários, inclusive durante a noite e nas

madrugadas. Acompanhamos ao longo da pesquisa 49 travestis, residentes no município de Santa Maria (RS). Durante esse período participamos intensamente das atividades das travestis: festas, encontros, eventos por elas promovidos, atividades nas casas de algumas travestis e nas pensões em que vivem. Acompanhamos as travestis nos serviços de saúde, fomos chamados em casos de violência e fomos à delegacia, acompanhando e auxiliando as travestis.

Santa Maria localiza-se na região central do Rio Grande do Sul, município com 270 mil habitantes, onde residiam as travestis no período desta pesquisa; interlocutoras na faixa etária entre 18 e 53 anos, e grau de escolaridade predominante o ensino fundamental incompleto. Entre os municípios do mesmo estado, as travestis eram provenientes de Bagé, Cacequi, Campo Bom, Cruz Alta, Ijuí, Itaqui, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande, Santa Cruz, São Gabriel, além de Santa Maria.

Desde o início do trabalho de campo, observou-se a exposição a situações de violência como uma constante no cotidiano das travestis que, feridas, encontram no atendimento nos serviços de saúde e nas delegacias de polícia uma extensão dessa mesma violência. Ademais, elas são vítimas de xingamentos em diferentes contextos, por isso tratamos aqui dessas violências difusas que expressam experiências coletivas e dramas pessoais.

3 A VIOLÊNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Das 49 travestis que participaram deste estudo, todas relataram ter vivenciado com frequência situações de agressão física e xingamentos em cenários variados, tais como família, escola, pontos de prostituição, espaços públicos, entre outros. Percebe-se que as agressões ocorrem já no contexto da família biológica e têm seguimento no ambiente escolar, fazendo com que abandonem estes locais, formando novas “famílias”, geralmente constituídas exclusivamente por travestis. Essas novas famílias são, em certa medida, formas de lidar com a violência e com o sofrimento delas decorrente.

As histórias de nossas interlocutoras descrevem processos que naturalizam a violência na família e na escola contra a diversidade das travestis. Essa violência disseminada leva-nos a considerar a experiência subjetiva das travestis, como uma experiência interior que revela suas

posições em um campo de poder relacional (DAS, 2000). Os relatos das travestis fazem referência a violências que perpassam sua trajetória de vida e seu dia a dia, indicando um contexto que percebem como violento (FACCHINI; FRANÇA, 2013).

Existem várias delegacias de polícia para delatar os casos de violência no município de Santa Maria: da mulher, do idoso, da criança e adolescente, entre outras. Para denunciar os diversos casos de violência contra as travestis, vivenciados no trabalho da prostituição de rua, principalmente, poucas procuram a Delegacia geral na região central do município, destinada a este fim. É comum não denunciarem as ofensas, pois geralmente, mesmo sendo vítimas, transformam-se em agressoras nos boletins de notificação. Luka, 24 anos explica o motivo do silêncio: *“todas sabem: ninguém acredita em travesti, então não adianta ir à delegacia fazer queixa”*.

Mesmo com iniciativas como a criação da Coordenadoria de Equidade e Gênero no município, são numerosos os relatos (como os da ONG Igualdade no Coração do Rio Grande do Sul) que denunciam que as travestis e transexuais, além de sofrerem agressões constantes por parte de clientes, familiares, no momento em que se dispõem a registrar queixa sofrem preconceito nas próprias delegacias. Uma das nossas interlocutoras, Gracy, de 29 anos, comenta sobre essa situação: *“Quando procuramos os serviços de saúde para realizar curativos ou mesmo a delegacia para denunciar as brigas, nos sentimos rejeitadas e discriminadas. Então é comum nem darmos queixa, pois não dá em nada, no máximo ainda sobra para nós, de novo!”*.

As narrativas descrevem conflitos familiares intensos e a manifestação da violência reproduzida na relação das travestis com seus familiares, ainda na infância e adolescência – aspecto também salientado por Facchini e França (2013).

4 VIOLÊNCIA E HETERONORMATIVIDADE

Em nosso estudo, observamos que as travestis vivenciam situações de opressão e discriminação desde quando suas escolhas e mudanças corporais começam a se tornar conhecidas. O momento de descoberta da sexualidade é o período em que convivem com surras, insultos e diversos tipos de rejeições familiares. Não estar nos padrões de gênero esperados

pela família é um dos primeiros obstáculos vivenciados pelas travestis. Charlenne, 26 anos, conta que: *“a maioria (das travestis) tem histórias tristes na família. Sempre teve um pai, um irmão, um tio, que xingou, bateu e expulsou a travesti de casa. É só começar a transformar o corpo que as coisas pioram para o nosso lado”*.

Entre as muitas histórias ouvidas no campo, a situação de Victoria, 18 anos, não é muito diferente: *“No momento que comecei a ingerir hormônios e usar roupas femininas minha mãe foi embora, abandonou a família. Meu pai ficou morando nos fundos da casa dos meus avós, mas sempre que chegava bêbado, me dava uma surra. E meus avós, que até me aceitam, mas não querem que eu tome remédios para ficar feminina. Preferiam quando eu era neto, mas não me querem como neta. Dizem que isto é pura sem-vergonhice. Fico pensando em que lugar vou morar se não tenho emprego e não consigo pagar um aluguel”*.

Quando a travesti resolve assumir seu processo de feminilização, comumente afasta-se da família, que respeita a norma heterossexual. No caso dos meninos e adolescentes gays, travestis e lésbicas, é dentro de casa e na própria família que o preconceito e a discriminação assumem sua crueldade máxima, incluindo insultos, tratamentos compulsórios, humilhação, agressão física e até a expulsão do lar (MOTT; CERQUEIRA; ALMEIDA, 2002).

O menosprezo da família é uma das situações das que as travestis evitam falar. A maioria das interlocutoras demonstrou desconforto ao falar nos avós, pais e/ou irmãos. Em muitos casos, não conseguiram transformar o sentimento em discurso, e o silêncio sobre essa discriminação em suas próprias famílias de origem tornou-se um importante dado da pesquisa. Segundo Veena Das, a intuição de que determinados abusos não podem ser verbalizados na vida cotidiana está no reconhecimento de que não se pode trabalhá-las no âmbito do cotidiano (DAS, 1999, p. 39). Essa violência, oriunda da ordem moral de nossa sociedade, expressa em relacionamentos e instituições públicas como a escola, traz à tona aquilo que constitui o não narrativo da violência, o que é indizível nas formas da vida cotidiana. Quando precariamente conseguiram falar do tema, costumam confessar que um dos momentos de maior tensão é o da revelação da travestilidade aos pais. Sob esse aspecto, Silva e Bento (2014), ao desenvolverem trabalho que analisa como as relações de poder intrafamiliares afetam a construção

identitária de travestis e transexuais em Natal/RN, observaram a existência de conflitos relacionados ao momento em que as travestis se assumem como tais e o choque que este fato provoca em suas famílias.

Após anos de sofrimento, no momento em que o desejo de começar as modificações no corpo evidencia-se, não há mais como esconder-se atrás de uma heterossexualidade desejada pelos familiares ou mesmo a própria homossexualidade. Segundo Thalya, 24 anos, é comum o pai dizer: *'um filho gay até engulo, mas travesti, nunca!'*.

Situações de rejeição evidenciam-se, na maioria das vezes, por parte do pai, conforme revela a fala de Penélope, 23 anos: *"Meu pai só voltou a falar comigo poucos dias antes de falecer. Já faz dois anos que o meu pai faleceu. Na verdade, toda a minha família tinha dificuldade de aceitar, mas meu pai sempre foi pior, ele sempre me batia muito"*.

A violência sofrida no espaço familiar pode levar mesmo ao desejo de suicídio como confessa Stefany, 32 anos: *"Eu já tentei me matar algumas vezes. No início foi muito difícil. E não sou a única que tem esta história de querer morrer. E depois, buscar um tratamento na saúde porque ficamos deprimidas, é difícil, porque as pessoas acham que se queremos ser travestis o azar é nosso. Então para não adoecer a gente busca outras formas de não se deprimir. Tentamos levar tudo na brincadeira, travesti geralmente é muito divertida, faz piada de tudo"*.

Segundo Peres (2005), as primeiras experiências de rejeição na família, vivenciadas pelas travestis, dão início a um processo de enfraquecimento da autoestima e da crença em si mesmas. Esta fragilidade pode torná-las, inicialmente, confusas e desorientadas, sendo este o momento em que o sentimento de pertença leva à aproximação de pessoas que coadunam de mesmos gostos, desejos, sonhos, pessoas que de certa forma compartilham suas experiências, necessidades, desejos e projetos (PERES, 2005, p. 305).

Estudo de Facchini e França (2013) argumenta que a atribuição na escola do lugar de "viadinho" identifica essas crianças e adolescentes com o lugar do feminino moralmente discriminado, sendo então acusadas de serem "putas", o que justificaria toda a sorte de violência às quais estão submetidas em ambientes de sociabilidade com os pares geracionais, como a escola. Por serem moralmente mal vistas na ordem social instituída, as

escolhas, estilos e modos de vida das travestis são utilizados para legitimar e rotinizar as violências contra elas. Na medida em que suas escolhas vão se consolidando, as formas de violação vão se multiplicando. É uma constante o perambular das travestis, de um município para outro, em busca de moradias. O direito a uma casa e à convivência é violado em grande parte dos espaços disponíveis para locação.

Após situações que envolvem a expulsão ou mesmo a rejeição da família de origem, e a dificuldade de localizar moradia como qualquer outro cidadão, as pensões de travestis tornam-se os locais, quase exclusivos, onde elas são aceitas. Ao buscarem formar “casas” de convivência entre travestis, elas criam novos laços, muitas vezes ampliando a noção de família: ali elas constroem relações de afeto, sendo identificadas por “*manas*” (SOUZA *et al.*, 2013).

Em nossa sociedade, a não heterossexualidade foi gravemente condenada pelo discurso hegemônico que, influenciado pelo discurso religioso e médico científico, legitimou instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos, os quais levam à discriminação negativa e à punição de diversos comportamentos sexuais, sob a acusação de crime, pecado ou doença (PRADO; MACHADO, 2008). Dessa forma, a violência é crucial no processo social de rotinização, legitimação, normatização e simplificação, através da qual a ordem do mundo social se impõe à experiência dos indivíduos (KLEINMAN, 2000). Essa violência social, simbólica e estrutural revela-se na família, na escola e comumente nos espaços públicos, em que não raras vezes se classificam os sujeitos em categorias rígidas, através de mecanismos complexos de patologização, criminalização e exclusão social.

5 A VIOLÊNCIA NOS SERVIÇOS DE SAÚDE

Muitas situações narradas pelas interlocutoras descrevem ferimentos, os quais necessitariam a realização de curativos, aplicação de suturas, realização de RX para verificar a possibilidade de fraturas e mesmo pequenas cirurgias. No entanto, foi comum, em Santa Maria, elas evitarem os serviços públicos de saúde para este atendimento. Em várias circunstâncias, narraram histórias de dores, sejam por problemas clínicos ou situações de violência enfrentadas. Mesmo em casos de dor intensa, as travestis evitam os serviços oficiais de saúde, sempre sustentando serem

discriminadas nesses espaços. Algumas relataram mesmo sentir medo dos serviços de saúde.

Em uma das visitas a um grupo de travestis, durante a pesquisa, Laysa, 23 anos, sentava com muita dificuldade em uma cadeira disposta na sala em que estávamos. Ao ser questionada sobre a razão de seu problema, ela explicou que havia *"levado umas facadas na nádega esquerda na noite anterior"* e que não teria procurado o serviço de saúde, pois sabe que seria motivo de *"chacota"*, comentando: *"prefiro ficar com dor e deixar a ferida colar sozinha em casa do que passar vexame no pronto socorro"*.

Em muitos casos, os serviços de saúde não rompem o ciclo da violência simbólica contra as travestis. Uma vez que os profissionais de saúde não tiveram em sua formação ferramentas que lhe possibilitem compreender o universo travesti, é de se esperar que haja dificuldade no acolhimento e situações de constrangimento durante os atendimentos (MULLER, KNAUTH, 2008). São muitos os problemas indicados pelas nossas interlocutoras no atendimento à saúde das travestis nas instituições públicas de saúde: desconhecimento dos profissionais de saúde dos problemas que afetam as travestis, falta de resolutividade, identificação pelo nome masculino no momento do atendimento, entre outros. As travestis sentem-se incomodadas pela forma como são tratadas, pelo julgamento moral e pela distância denunciada pelos gestos, olhares e falas dos profissionais que atendem nos serviços de saúde. Sobre esse incômodo, Thalya, 22 anos, comentou: *"Na hora que chegamos no serviço de saúde quebradas, olham de cima abaixo com uma cara de quem diz: ela merece isto mesmo! Ainda por cima exigem teu documento que está o nome masculino e gritam bem alto o teu nome de antes. Tem que levantar disfarçando que é tu. Fica todo mundo rindo"*.

Sobre o mesmo tema, Michelly, 28 anos identifica nos olhares e gestos dos profissionais uma repreensão pelas suas escolhas: *"fala corporal"* do atendimento de um profissional: *"Eles olham para a gente e pensam: onde já se viu estar vestida assim? Estão pedindo para apanhar, monte de bandidos, safados, veados! Claro, se estamos trabalhando na noite e apanhamos, não dá tempo de ir a casa tomar um banho, se arrumar e procurar o serviço de saúde bonitinha e cheirosa. Sem contar o olhar das outras pessoas que estão esperando por atendimento. É como se não tivéssemos direito ao cuidado com a saúde!"*.

Uma das maiores violências dos serviços de saúde é denominarem as travestis pelo nome masculino. Ashley, 29 anos, manifesta seu descontentamento em um atendimento no serviço público de saúde: *"Outro dia fui fazer meu teste anti-HIV e a sala estava cheia de gente. Todo mundo já olha atravessado, é como se tu já tivesse [aids], entende? Deixaram a porta aberta durante o atendimento. Levantei constrangida e tentei fechar a porta. Disseram para eu deixar a porta aberta. Pedi que colocassem meu nome de mulher no prontuário. Mas que nada! Passei o maior constrangimento quando me chamaram pelo nome de homem. Fiz de conta que não era comigo e saí disfarçada. Mas não adianta. Quem está ali percebe que é tu. Além disto, é um descaso, não resolvem o problema. Imagina, se o meu teste tivesse dado positivo para o HIV eu não iria mais lá. É por estas e outras que as pessoas não se tratam".*

Ser identificado publicamente pelo nome que não corresponde à aparência é uma violência responsável pela fuga de muitas travestis dos serviços de saúde. É também a causa da evasão de mais da metade das travestis dos bancos escolares (GRUPO PELA VIDA, 2010). O depoimento de Victoria também narra a heteronormatividade manifesta entre profissionais de serviços de saúde, reproduzindo a violência simbólica contra as travestis: *"Fui encaminhada para um ginecologista, mas ele me deu pílula só para se livrar de mim naquele dia. Foi bem grosseiro e disse que só entendia de ovários e vagina e que não conhecia mulher de pênis e barba. Que eu fosse procurar ajuda em outro lugar. Claro que não vou voltar lá! Então vou fazendo do jeito que dá. Vou juntando um dinheiro para uma hora colocar silicone e ficar com o corpo que eu desejo".*

A experiência das travestis em Santa Maria problematiza a atuação de serviços de saúde como reprodutores da violência social, pois as classificam em categorias rígidas, heteronormativas, por meio de mecanismos complexos de patologização, criminalização e exclusão social. A recusa em procurar os serviços públicos de saúde revela-se estratégia para lidar com a experiência de sofrimento social. Nas próprias palavras das nossas interlocutoras, elas evitam os serviços de saúde para não sofrerem "discriminação", "julgamento", "chacota", "humilhação", "constrangimento". A violência se revela na culpabilização das travestis pelas suas escolhas. Ao se revelarem espaços em que a violência simbólica é reproduzida, os serviços de saúde contribuem na intensificação do sofrimento social das travestis.

Autores como Benedetti (2005) e Pelúcio (2007) apontaram que a saúde das travestis é relegada à automedicação ou à ação de “bombadeiras”. Em geral as “bombadeiras” são travestis mais velhas, que adquiriram experiência em injetar silicone industrial. A utilização de hormônios e silicone é amplamente debatida e todas conhecem seus “problemas” e “riscos”. Alguns motivos são apontados para o silicone industrial ser a primeira opção: facilidade de acesso, custo menor do que cirurgia, não serem julgadas pelo procedimento e também pelo fato de o líquido “se movimentar” no corpo e ser mais facilmente moldado, principalmente nos quadris e pernas. (SOUZA, 2013).

Portanto, não apenas os ferimentos causados pelas situações de violência fazem com que as travestis necessitem de cuidados com a saúde. A construção do corpo da travesti exige precauções que incluem a retirada de pelos do rosto (a laser, retirada com pinça ou cera), colocação de próteses de silicone nos seios, a tomada de hormônios, colocação de silicone com “bombadeira”. Este empenho na busca da feminilidade pode ter consequências desastrosas, tais como infecções no rosto pela depilação, deslocamento do silicone para partes indesejadas do corpo (principalmente pés e pernas), efeitos colaterais dos hormônios femininos (anticoncepcionais). Não encontrar este atendimento de forma integral no sistema de saúde é uma das maneiras de dar continuidade à violência.

Souza *et al.* (2013) acrescentam que pelas dificuldades enfrentadas nos serviços de saúde, as travestis de Santa Maria/RS buscam o cuidado nas religiões afro, locais onde se sentem acolhidas e protegidas, independentemente da origem e orientações pessoais. As “casas de santo”, então, tornam-se trajetórias de destaque para as travestis, pois são espaços que possibilitam experiências que escapam dos processos de normalização dos corpos e da violência sofrida nos serviços de saúde. O cuidado ofertado nos “terreiros” permite que as travestis escapem do modelo heteronormativo imposto tradicionalmente nos espaços por onde passam, tornando-se um itinerário nos quais podem montar-se no feminino sem serem criminalizadas e julgadas por isto (SOUZA et al., 2013), como amiúde ocorre nos serviços de saúde. As travestis engajam-se, portanto, em diferentes sistemas terapêuticos: naquele oferecido nos serviços públicos, no das “bombadeiras” e no dos terreiros das religiões afro. Um dos fatores que definem a escolha pelo sistema terapêutico se dá por meio da leitura que as travestis fazem da violência e discriminação a que estão submetidas

nos diferentes itinerários terapêuticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas formas de violência vivenciadas nas trajetórias percorridas pelas travestis interferem diretamente nas suas condições de saúde. Além de amiúde distanciá-las da família nuclear e das relações de parentesco, retirando suporte material e relações afetivas, acabam por afastá-las também dos serviços de saúde que, como vimos, replicam a violência, conformando parte de seu sofrimento. Os efeitos são devastadores e durante o trabalho de campo acompanhamos casos de depressão, tentativa de suicídio, ferimentos dos mais diversos. Em todas as situações vivenciadas, nos casos em que há uma procura pelos serviços públicos, tais como as delegacias de polícia e serviços de saúde, a violência era replicada e formava parte do sofrimento das travestis.

É justamente por replicar a violência que deveriam conter ou amenizar que as travestis, mesmo na presença de ferimentos graves ou com intensas dores físicas, raramente procuram as instituições públicas de saúde. Elas sabem, pela experiência nesses espaços, que terão dificuldades no atendimento e enfrentarão a indiferença, a humilhação, o julgamento moral e a baixa resolutividade. Como já mencionado, um dos maiores embaraços apontados é a identificação pelo nome masculino, o que demonstra, no mínimo, o desconhecimento de parte dos profissionais de saúde da Política Nacional de Saúde Integral para a população LGBT, a qual permite a identificação pelo nome indicado pela travesti.

O Ministério da Saúde prevê para o ano de 2014 a notificação dos casos de violência contra travestis no âmbito do SUS, no entanto, com a nossa pesquisa em Santa Maria nos permite questionar: como ocorrerá esta notificação se, como demonstramos, as travestis raramente frequentam os serviços públicos de saúde? As delegacias de polícia, por sua vez, quando procuradas pelas interlocutoras, tem dificuldade de compreender a queixa, concebendo as travestis como culpadas pela situação em litígio ou pelo conflito. Nas delegacias as travestis são responsabilizadas pela violência contra elas cometidas.

O quadro de violência e sofrimento social relatado neste artigo sugere mesmo que a formação dos profissionais que atendem as travestis

seja repensada, principalmente os profissionais de saúde. Quem sabe se multiplicarmos meios de debater temas como sexualidade, gênero, diversidade, entre outros, poderemos facilitar o atendimento adequado de forma mais integral para as travestis, minimizando as situações de violência, tais como as citadas ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, Marcos. **Toda feita**: o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond; 2005.

BRASIL. Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2011. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.

CARRARA, Sérgio, VIANNA, Adriana. Tá lá o corpo estendido no chão: a violência letal contra travestis no Rio de Janeiro. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 233-49, 2006.

DESLANDES, Sueli. **Frágeis Deuses**: profissionais de emergência entre os danos da violência e a recriação da vida. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2002. v.1. 196p.

DAHLBERG, Linda; KRUG, Etienne. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, supl., p. 1163-78, 2007.

DAS, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 31-42, 1999.

DAS, Veena et al. (Org.). **Violence and subjectivity**. Berkeley: University of California Press, 2000.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. Convenções de gênero, sexualidade e violência: pesquisa com participantes dos eventos do Orgulho LGBT de São Paulo - 2009. **Latitude**, UFAL, v. 7, p. 11-30, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel. Itinerários terapêuticos em situações de pobreza: diversidade e pluralidade. **Cad Saúde Pública**, v. 22, n. 11, p. 2449-2463, 2006.

GRUPO PELA VIDA. Diversidade Revelada. Centro de Referência da Diversidade, SP. Ambulatório de Saúde Integral para Travestis e Transexuais. São Paulo, 2010.

KLEIMAN, Arthur. The violences of everyday life: the multiples forms and dynamics of social violence. In: DAS, V. et al. (Org.). **Violence and subjectivity**. Berkeley: University of California Press, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl.1, p. 7-18, 1994.

_____. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006.

_____. A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 11, supl., p. 1259-67, 2007.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo; ALMEIDA, Cláudio. **O crime anti-homossexual no Brasil**. Salvador: Grupo Gay da Bahia; 2002.

MULLER, Magno Ido; KNAUTH, Daniela Riva. Desigualdades no SUS: o caso das travestis é 'babado!' **Cadernos Ebape.Br.**, v. 6, n. 2, 2008.

PELÚCIO, Larissa. **Nos nervos, na carne, na pele: uma etnografia sobre prostituição travesti e o modelo de prevenção da aids**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

PERES, Wiliam Siqueira. **Subjetividade das travestis brasileiras: da vulnerabilidade da estigmatização à construção da cidadania**. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Vianna. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez; 2008.

SCHARAIBER, Lília Blima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; COUTO, Márcia Thereza. Violência e saúde: estudos científicos recentes. **Saúde Pública**, n. 40, esp., p. 112-20, 2006.

SILVA, M.; BENTO, Berenice. Produção e negociação das identidades trans nas

relações familiares em Natal-RN. **História Agora**, n. 16, p. 34-57, 2014.

SOUZA, M. H. T. et al. Therapeutic itineraries of transvestites from the central region of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 19, n. 7, p. 2277-2286, 2014.

SOUZA, Martha. Itinerários Terapêuticos das travestis de Santa Maria/RS. Tese (Doutorado em Ciências) – Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), 2013.

ZUCAL, José Garriga; NOEL, Gabriel. Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. Publicar en Antropología y Ciencias Sociales. **Revista del Colegio de Graduados de la República Argentina**, ano 8, n. 9, 2010.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Martha Helena Teixeira de Souza

Doutora em Ciências (2013) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Geomática (2008) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Enfermagem (1984) pela Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (Facem). Atualmente é professora do curso de enfermagem e medicina do Centro Universitário Franciscano (Unifra).

Pedro Paulo Gomes Pereira

Pós-doutor na Universidade de Barcelona (2001-2002). Doutor em Antropologia (2001) pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Antropologia (1996) pela Universidade de Brasília (UnB). Livre Docente (2013) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor Adjunto IV da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

A INTERSEXUALIDADE DE BAHIA: REINVENTANDO ITINERÁRIOS DENTRO DO HOSPITAL

Shirley Acioly Monteiro de Lima
Pedro Paulo Gomes Pereira

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo baseia-se na tese “Intersexo e (in)visibilidade: cidadania e saúde na busca do registro geral de identificação (R.G)” e apresenta um trecho do percurso de uma pessoa intersexo que questionou a atribuição sexual, resistiu à nomeação que lhe foi imposta (BUTLER, 2014) e decidiu modificar seus registros civis.

Bahia, o interlocutor principal desse texto, é uma das pessoas que nos permitiu conhecer a fundo sua história e seu percurso em busca de novos documentos de identificação.

Nascido em 17 de Janeiro de 1989 na cidade de Euclides da Cunha-BA, Bahia veio para São Paulo aos 7 anos de idade, trazido por seus pais que buscavam respostas para sua variação corporal. De acordo com seus relatos, foi no meio do grupo familiar que se percebeu diferente. A relação com irmãos, a comparação dos corpos, evidenciou o que veio a entender como variação. A nomeação da condição intersexual, entretanto, veio dos dispositivos médicos, no início da adolescência, quando ingressou em serviços de saúde. Daí até as intervenções biomédicas (hormonais e cirúrgicas), na idade adulta, Bahia percorreu um longo e labiríntico itinerário.

Ainda que sua variação corporal tivesse sido notada na infância por seus pais, o processo de investigação médica ocorreu na adolescência e não houve mudança de seus registros civis. Dessa forma, o nome registrado no documento de identidade (feminino) divergia daquele que escolheu utilizar (masculino): ele faz uso de um “nome social”. Bahia apresentava, além da variação corporal, uma “ambiguidade” social que era notada toda vez que lhe exigiam verificação do documento para confirmar sua identidade. A discordância entre o nome e o sexo por ele adotados e os registrados em sua certidão de nascimento e RG o colocavam em um entre-lugar.

Ao seguir o percurso de Bahia¹, presenciei atendimentos, acompanhei os momentos de tensão, os constrangimentos e as violências por ele sofridas. A reação a seu nome e a confusão que provocava foram importantes desafios enfrentados em sua trajetória pelos serviços social, jurídico e de saúde da cidade de São Paulo. Assim, neste texto, compartilhamos um trecho desse percurso: a experiência dentro dos hospitais.

2 O REINGRESSO AO SISTEMA DE SAÚDE

Era final de outubro de 2012 e estávamos, Bahia e eu, diante do Instituto de Psiquiatria localizado na região central da cidade de São Paulo. Bahia, que havia procurado orientação jurídica para a troca de nome em seus registros civis, foi encaminhado, pelo Núcleo Especializado do Combate à Discriminação, Racismo e Preconceito da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (NCDRP), para uma consulta médica no serviço de sexualidade. Ao cruzar a porta do imponente edifício e apresentar o agendamento da consulta, seguranças indicaram ao jovem rapaz a secretaria de atendimento, localizada no mesmo andar térreo. Bahia acomodou-se em uma cadeira na recepção e aguardou, até ser chamado pela recepcionista. Como parte do processo de cadastro do usuário, após entregar o ofício com agendamento da consulta, Bahia teve seu documento de identificação solicitado e apresentou seu R.G. A funcionária, ao receber o documento em suas mãos, deteve-se à foto, ao nome e, sem esconder surpresa, olhou para Bahia e exclamou: “Ôxe, que esquisito! Quem é o paciente?”. Ante a confirmação de Bahia, voltou o olhar para o monitor do computador e perguntou: “É Bahia, né? Deixa só eu confirmar alguns dados aqui Bahia porque tá Bahiana!”. Bahia sorriu e afirmou: “Mas eu acho que é isso mesmo”. A atendente confirmou: “É isso mesmo? Tá... tá bom.” Ao verificar que Bahia teve passagem anterior em outro instituto daquele complexo hospitalar, pediu desculpas e perguntou se ele desejava registrar seu nome social. Bahia sorriu e concordou. Da impressora, saíram etiquetas com o nome social, que foram afixadas pela recepcionista à ficha de atendimento entregue a Bahia. Depois desse pequeno, mas dramático episódio, Bahia foi autorizado a dirigir-se para o andar superior.

Chegando ao local informado, Bahia procurou a recepção do Serviço de Sexualidade e foi em busca da secretária que, em conversa direta com

¹ Shirley Acioly Monteiro de Lima foi a pesquisadora que esteve em campo e acompanhou todos os atendimentos de Bahia.

a assistente social do NCDRP, havia feito seu agendamento. Apresentou-se à secretária e entregou os documentos fornecidos pela assistente social. Ao ler o nome impresso no ofício e na ficha gerada na recepção do edifício e confrontá-los com o nome do RG, a secretária olhou para ele e disse: “É assim, o seu nome e nome social. Esse ambulatório seria de *Transexualismo* só que *transexualismo* a gente não tá marcando!”. Em pé frente ao balcão de atendimento, separado da secretária apenas por um vidro, atônito, Bahia ouviu sua explanação. Assim como Bahia, todos os presentes podiam ouvir a explicação que se seguiu acerca das “doenças ou disfunções” que os atendidos deveriam apresentar para consulta naquele serviço. Além do constrangimento ao qual Bahia era submetido pela forma como sua questão era publicamente divulgada, intrigou-me também, naquele momento, o conteúdo. Como um setor que deveria cuidar de transexuais utilizava termos como “transexualismo” e “disfunção” para referir-se a seus atendidos? As palavras e os termos contêm uma carga importante, bem sabemos, e seu uso em um hospital, local em que as pessoas buscam acolhida para suas aflições, não pareceu adequado, como Bahia me fez perceber. As palavras faziam algo, tocavam diretamente Bahia, performatizando uma violência logo na entrada do dispositivo que deveria atuar para elidir ou amenizar as aflições.

Constrangido ao ser interpelado, Bahia, na tentativa de realizar naquele dia a consulta marcada, fez uso das palavras da secretária para se explicar: “Então, o meu caso é assim, uma disfunção e o que aconteceu é...” A secretária o interrompeu bruscamente e o repreendeu: “Ah, disfunção? E você tem um nome social?”. Bahia tentou prosseguir: “Ahã, [minha questão é] endocrinológica!”. E a secretária voltou-se para mim, que o acompanhava, e atestou: “Então, aqui não tem, aqui não é endócrino. O caso dele é de *Transexualismo*, é para o ambulatório de *transexualismo*. Eu posso estar marcando você na lista de espera e você aguarda. Não é o caso desse atendimento hoje”.

Bahia abaixou a cabeça e, sem jeito, acatou: “Eu entendi”. A secretária, centrando-se na questão do nome, justificou-se: “Aqui, quem tem nome social a gente considera, atende como transexual. Todo mundo que vem com nome social é transexual, no nosso entender”. Não bastasse a admoestação à Bahia, a secretária telefonou para o NCDRP para desfazer o que ela considerava “um erro de agendamento”. Na presença de Bahia e dos demais pacientes na recepção, iniciou uma conversa com a

assistente social.

Em frases articuladas de maneira sincopada, discorrendo sobre um tipo de ordenamento interno ao hospital que não fazia sentido imediato para quem estava de fora daquele núcleo de sentido – talvez à maneira da taxionomia da enciclopédia chinesa descrita por Borges (1999) e que tanto encantara Foucault (1966, p. 7) – produzia certo estranhamento e inquietude em Bahia:

“Ele é transexual? É o caso de disfunção? É caso de, como se diz, apetite sexual excessivo? Mas não foi declarado que o paciente era transexual. (...) Mas o caso dele a gente pode colocar na lista de espera. Coloco o número da senha e peço para agendar. Aqui foi falta de informação de quem ligou para agendar porque eu sempre pergunto, para todo mundo, pra não fazer marcação errada.”

Terminada a ligação na qual a secretária deixou claro que não seria prestado atendimento naquele dia, Bahia, quase sem esperanças, sussurrou para a secretária: “É assim. Não é nem transexualidade, nem o outro probleminha que você falou. Eu sou um intersexo!”. A secretária voltou a ler o ofício, que não fazia menção alguma à sua condição ou motivo da avaliação. Percebendo a hesitação da secretária, Bahia recuperou sua confiança e prosseguiu, agora com voz mais firme: “Você não está entendendo, eu sou um intersexo!” A secretária, menos imperativa perguntou:

“Você é hermafrodita? É isso? Hermafrodisimo? Então, hermafrodisimo a gente deixa só o seu nome, porque aí o médico vai ver qual é o caso. A gente deixa, por enquanto, o seu nome [de registro]. Aí o médico que coloca, se caso você tem, o nome social, tá?”

Estava claro que a autoidentificação de Bahia não seria acatada naquele espaço até que o médico o avaliasse e proferisse sua opinião. Então, feitos os “esclarecimentos”, a secretária substituiu o nome social pelo nome civil e gerou novas etiquetas para afixar na ficha de atendimento. Bahia ficou visivelmente abalado. Com a documentação “corrigida” em mãos, Bahia, que aguardava a consulta, desabafou: “Quando eu falo em lugares assim,

tento explicar e a pessoa não entende... é difícil”.

Tendo “descoberto” sua condição de intersexo num hospital quando jovem, Bahia não imaginou que poderia passar por tal situação de constrangimento justamente com aqueles que, imaginava, deveriam entender sua variação corporal e as questões relacionadas a seu nome. Não dentro do hospital. Ele que tivera que lutar para afirmar-se como menino dentro da escola; que conseguira, com seus 18 anos, ser contratado para trabalhar em uma função “masculina” com, inclusive, carteira de trabalho assinada; que fora expulso de uma loja e escoltado por seguranças, por portar documento com nome feminino; que fora impedido de retirar 2ª via de seu registro de identidade até provar que aquele documento realmente lhe pertencia; não conseguia entender como justamente na fase, para ele já de finalização de seu processo, já nas portas do hospital, ninguém conseguia compreender sua situação. Pois, logo em sua chegada, Bahia confrontou-se com uma secretária, a primeira de uma série de representantes da lei, como o porteiro no conto de Kafka (2003), a quem pediu autorização para entrar e recebeu resposta negativa que seria mantida até que se decidisse o contrário.

O reingresso ao atendimento mostrou a Bahia que, diferentemente do tratamento recebido na infância, ele teria que se apresentar e se defender sozinho, pois não contava com a proteção da mãe ou a complacência dos atendentes. Afinal, ainda que tivesse uma aparência masculina, o nome no RG denunciava que havia algo “errado” e ele percebeu, agora com mais intensidade, a dureza e o rechaço no serviço de saúde frente ao que consideram como ambiguidade (MACHADO, 2008).

Ainda na sala de espera, o olhar de Bahia vagava pelo espaço daquele lugar insólito. Ali ele encontrou pessoas que, segundo ele, reconhecia pelo “corpo e rosto de transexuais”. Eram mulheres mais fortes, de braços e pernas bem torneadas, cabelos compridos, maquiadas, que, segundo ele, pareciam homens.

As palavras da secretária ficaram ecoando em Bahia que ainda tentava se acalmar quando um grito interrompeu sua espera: seu nome (feminino) atravessou o salão. Em um sobressalto, ele se adiantou em direção ao consultório antes que os outros pacientes o percebessem. Eu o acompanhei. Bahia entregou a ficha ao médico, que examinou o material e, olhando para

ele e para mim, perguntou: “Quem é a Bahiana?” Bahia se apresentou e o médico então prosseguiu: “O nome social é Bahiana mesmo?” “Não, meu nome social é Bahia.” “Tá, é que daí eu poderia ter chamado pelo nome correto se tivesse avisado à secretária”, justificou o médico. Bahia me olhou sem jeito, afinal, ele havia avisado a secretária.

Ansioso por contar sua história e obter ajuda em sua troca de nome, Bahia teve, antes, que percorrer o roteiro de investigação conduzido pelo médico. Ao perceber que Bahia se apresentava como intersexo, quase como buscando um atalho, a atenção do médico se voltou para o cariótipo: “Você sabe se você é XX ou se você é XY²?” Após anos de atendimento entre a infância e adolescência, Bahia guardava consigo anotações médicas daquela época. Do material que tinha em mãos, Bahia sacou um pedido de consulta do serviço de pediatria, do ano de 2007, e entregou ao médico. Após examinar o material, o médico exclamou: “É XY! Você é homem! Biologicamente, você é homem, tá? A sua genética é igual a minha!³”.

Antes de prosseguirmos peça que o leitor imagine, por um momento, esta assumpção, enunciada pelo médico, agora na boca de Bahia: “Nós somos iguais!”. Tal afirmação seria tomada por estranha e poderia causar recusa ou rejeição por parecer surreal. Afinal, é a biomedicina quem define os diagnósticos e ao médico é dado o poder de se dizer igual, não o contrário. Então, pela segunda vez no Instituto de Psiquiatria (com a secretária e agora com o médico), cabe à Bahia acatar ao que lhe é dito. Vale registrar que a cena da entrada, a violência inicial vivida em seu reingresso, ficou marcada como se fosse uma memória envenenada (DAS, 2007) e o acompanhou até o final de sua trajetória no hospital.

O médico prosseguiu em voz alta: “deficiência de 5alfa redutase, cariótipo 46 XY, opção sexo masculino”. Terminada a leitura, voltou-se para Bahia e explicou a “diferença de uma enzima que não consegue produzir o hormônio masculino em quantidade adequada”, ou seja, a origem orgânica do “problema” de Bahia. A partir daquele momento, a consulta, então, seguiu o rumo que Bahia desejava desde o início: sua apresentação como homem apesar do registro de nascimento e a criação, na infância, como

2 Margriet van Heesch (2009) chama a atenção para cuidados com o diagnóstico, avaliação física e até mesmo informação sobre cromossomos sexuais no momento em que o médico investiga casos de intersexualidade.

3 Sobre o manejo médico acerca da determinação do sexo de um indivíduo e mudança de sexo, ver Stefan Hischauer (1998).

menina. Pelos registros prévios e a entrevista com Bahia, o médico, ao final do atendimento, concluiu que seu caso não era para psiquiatria, pois se tratava de um aspecto físico, orgânico.

Com a informação de que “não tinha problemas psicológicos e por isso aquele não seria lugar para seu atendimento”, Bahia despediu-se do psiquiatra do serviço de sexualidade. Na ficha de encaminhamento para a endocrinologia, notou uma discreta correção em seu nome e uma anotação: “DDS”. Como explicou o médico, Bahia tem Distúrbio do Desenvolvimento Sexual.

3 NAS MÃOS DOS ESPECIALISTAS EM INTERSEXUALIDADE

Do Serviço de Sexualidade, Bahia saiu do domínio da Psiquiatria para a Endocrinologia. No mesmo dia, cruzou o complexo hospitalar e dirigiu-se a uma pequena e movimentada recepção por onde circulou na adolescência. Bahia então entregou o encaminhamento que tinha em mãos e teve sua consulta agendada para quatro dias depois.

Ao retornar para a consulta na endocrinologia, chegou no horário marcado, oito horas da manhã. Retirou uma senha no guichê de atendimento e foi orientado a aguardar até que seu número fosse indicado no painel luminoso. Após três horas de espera, nas quais cochilou, me falou da sua vida e do seu trabalho, observou os demais pacientes que aguardavam pelos corredores, sua senha foi chamada. Lá pelas 11 horas da manhã, o painel indicou a senha e o número da sala para a qual deveria se encaminhar. Já era final de outubro de 2012 quando Bahia formalmente retomou o atendimento médico por ele interrompido aos 18 anos.

Logo em sua chegada, foi notado e questionado, pelas três médicas que o atenderam, o fato de ter sido referenciado pela psiquiatria. Bahia, após explicar sua passagem pela Defensoria Pública e o direcionamento para o serviço de sexualidade, afirmou: “Sou um hermafrodita, como o pessoal diz! Um intersexo. (...) Meu nome era Bahiana, só que eu tinha partes íntimas que não decorreria do nome Bahiana”. Esse era o entendimento que Bahia tinha da intersexualidade, uma não correlação entre a genitália e seu nome. E, assim, ele se apresentou à equipe que o acompanhou nos meses seguintes, mostrando saber sobre sua condição intersexo e, também, como os outros se referiam a ele, hermafrodita.

Ao longo das três consultas que se deram nas semanas subsequentes, todos os aspectos da vida e do tratamento progressivo de Bahia foram averiguados. Tudo foi perguntado, num escrutínio que parecia ser infinito: da infância à vida adulta, das brincadeiras à vida sexual, da escola ao ingresso no mercado de trabalho. Na história de Bahia, seu corpo não apenas o diferenciava de suas irmãs e irmãos como também o distanciava de seus interesses e brincadeiras. Ele não se encaixava no que era esperado para uma “menina” e tampouco tinha atributos que o definissem como “menino”, sendo excluído tanto dos espaços feminino quanto masculino. A revelação de sua condição intersexual, ocorrida aos 12 anos de idade dentro daquele complexo hospitalar, abriu-lhe um novo jeito de estar no mundo e, em busca de um lugar de reconhecimento, Bahia transitou entre o feminino e o masculino (o lugar por ele desejado). Quando a virilização de seu corpo, que havia sido bloqueada pela deficiência enzimática, se pôs em marcha, aos 16 anos, Bahia já se apresentava como menino e, sem o uso de medicamentos ou próteses, vivenciou seu corpo e sua (in) completude descobrindo o prazer e os medos que sua diferença corporal lhe proporcionavam.

Diante de sua história, o diagnóstico inicial e o relato de uma “sexualidade estabilizada” (ele vivia uma relação heterossexual há mais de três anos), Bahia, que aos 18 anos de idade “fugiu” da realização da cirurgia, garantia aos médicos certeza sobre a intervenção por ele desejada: a construção de uma genitália masculina. Diferente da consulta no instituto de psiquiatria na qual descreveu sua genitália a partir das perguntas do médico, na endocrinologia, após a anamnese, foi realizado exame clínico. Bahia teve seu corpo olhado, tocado, medido. Eu acompanhei todos os movimentos de escrutínio e percebia sua expressão de dor e desconforto. Enquanto a equipe da endocrinologia buscava taxas hormonais, cariótipo e outros exames prévios de Bahia, a médica da urologia, que acompanhava o atendimento, centrava sua atenção na correção genital.

Deste momento em diante, Bahia passou a ser cuidado, concomitantemente, pelas equipes da endocrinologia e urologia, detentoras de saberes que garantiriam sua avaliação de saúde e determinação da técnica cirúrgica a ser realizada em sua construção genital. No território dos especialistas, seu cariótipo e o diagnóstico da deficiência enzimática, assim como a presença de testículos internos foram confirmados por exames. Já não havia dúvidas para equipe médica de que se tratava de um “homem

biológico” (Bahia e não de Bahiana, como em seu registro de nascimento) e, conforme seu desejo, o nome do documento deveria ser corrigido, assim como sua genitália tida como “incompleta”.

Cumpridas as consultas, Bahia recebeu informações detalhadas sobre o procedimento cirúrgico a ser conduzido pela urologia, devendo realizar os exames solicitados e aguardar a convocação para cirurgia. Pois, “sendo intersexo, ele era uma das prioridades”, como afirmou uma das médicas da endocrinologia. Apesar das certezas acerca dos encaminhamentos biomédicos, a equipe deixou transparecer uma dúvida: haveria a necessidade de direcioná-lo à Psicologia? Ainda que os médicos concordassem que “o atendimento não seria para definição”, dada a segurança de Bahia e da equipe sobre a realização da cirurgia, o encaminhamento foi realizado. Bahia, então, apresentou-se à psicóloga responsável pelo atendimento a pessoas intersexo e transexuais acompanhadas pela equipe da endocrinologia.

A psicóloga, que o atendeu algumas vezes na adolescência durante sua primeira passagem pelo hospital, em um único encontro de menos de 30 minutos, o “diagnosticou” com princípio de depressão. Inconformado com o diagnóstico baseado em testes, Bahia perguntou a ela se o acompanhamento psicológico era necessário para a realização da cirurgia. Ao ser informado sobre a não obrigatoriedade, pois “aos 23 anos ele já sabia o que queria”, Bahia abriu mão do atendimento. Na porta do consultório, ele encerrou o que viria a ser a primeira e última consulta. Ainda que a psicóloga seguisse enviando e-mails e formulários nas semanas seguintes, Bahia não os respondeu, pois, como veio a me comentar: “mesmo se fosse por causa do tratamento, eu não ia aceitar porque ia ser mais uma dúvida pra mim e eu não queria dúvida. Eu já sei o que eu quero”.

4 A INTERAÇÃO COM A EQUIPE NÃO MÉDICA E A REALIZAÇÃO DE EXAMES

Nos meses de novembro e dezembro de 2012, Bahia continuou seu périplo para a realização de exames pré-cirúrgicos. A cada novo exame ou consulta entrava em contato com funcionários de diferentes áreas do hospital. Em toda apresentação e entrega de documentação percebia o impacto causado pela discordância entre sua imagem e seu nome. No serviço de radiologia, ao ler o nome feminino no formulário entregue por Bahia, a atendente forneceu as orientações sobre o preparo, dirigindo-

se a mim, que o acompanhava. O não questionamento sobre quem seria Bahiana e nossa cumplicidade o salvaram de um temido constrangimento como o vivido no instituto de psiquiatria. No dia do exame, entretanto, foi necessária a conferência de seu documento de identidade e, para seu alívio, mesmo após uma segunda olhada para Bahia, o atendente manteve o evento restrito, acompanhando-o à sala de exame sem alardear a descoberta sobre o verdadeiro nome daquele rapaz.

Em outra ocasião, no setor de coleta de sangue, após entregar a solicitação de exame no balcão de atendimento, o funcionário que o recebeu, instantes depois de ler seu nome, o chamou de volta. Bahia foi orientado a, diferentemente das outras pessoas, entregar o material nas mãos do funcionário que organizava a coleta. Dessa forma, não precisou ter seu nome chamado em viva voz. O procedimento desviante evitou que ele fosse notado pelos demais presentes, pacientes ou funcionários. Dessa fila, Bahia foi conduzido diretamente para a técnica de enfermagem que o atendeu. Nos minutos em que se manteve sob os cuidados da técnica, conversaram. Ela, no entanto, ao verificar a etiqueta com o nome Bahiana surpreendeu-se e contou a ele que, naquela mesma manhã, havia atendido “uma mulher de 75 anos, hermafrodita, que não tinha nada de homem, mas ela ‘tinha os dois’... tinha a deficiência também”. Bahia ouviu a história e, educadamente, limitou-se a comentar que seu caso era apenas um problema no RG. Em sua estratégia de preservação, Bahia não alongou conversa ou apresentou à técnica elementos que falassem de si (apenas mencionou sobre problemas com o documento de identidade) e confirmassem o diagnóstico que ela, por comparação, estendia a ele.

Calado, Bahia descobria que seu caso não era único. O compartilhamento de inconfiências, essa e outras mais que veremos logo adiante, fazia-lhe perceber que sua condição “autorizava” aos demais realizar especulações sobre o que lhe acometia. E, por consequência, ele se mantinha cada vez mais quieto.

Pelas recepções de atendimento, filas, consultórios, salas de exame, Bahia passaria despercebido não fosse pelo nome feminino. Indicado na etiqueta afixada nos formulários, seu nome de registro insistia em evidenciar a discordância entre seu sexo e gênero. E esse era sempre motivo de apreensão em cada retorno ao hospital, pois, toda vez recebia um tratamento distinto. Nesse itinerário, a incerteza quanto às formas de

cuidado que lhe eram dispensadas, a insegurança sobre sua nomeação, as idas e vindas em especialidades que pareciam não se conversar, a curiosidade latente em profissionais de saúde ávidos pelo exótico, acabaram por deixar Bahia entre apreensivo e cansado, a ponto de, por vezes, pensar em desistir.

5 “AGORA VAI NASCER MENINO, BAHIA!”

Pouco mais de três meses após seu retorno ao hospital, confirmando a prioridade atestada por uma das médicas, Bahia recebeu convocação para a primeira cirurgia. No dia marcado, 14 de janeiro de 2013, ele se encaminhou à enfermaria da endocrinologia. A enfermeira que o atendeu entregou a guia de internação na qual, para a surpresa de Bahia, estava registrado seu nome social masculino. Orgulhoso, Bahia seguiu para o setor de internação onde deveria formalizar os trâmites de ingresso. Com sua internação autorizada, cartões de visita e etiquetas para afixar em seu prontuário, Bahia se reapresentou à enfermaria. A enfermeira mal o havia acomodado no quarto e colocado sua pulseira de identificação, quando Bahia foi chamado no corredor. “Seu nome pode gerar confusão”, explicou a enfermeira chefe. A intensa circulação de profissionais de distintas equipes de saúde exigia que ele retornasse ao setor de internação para corrigir seu nome, alegou a enfermeira. Diante da reação de perplexidade de Bahia, a enfermeira o reencaminhou ao quarto e se ausentou por uns instantes. Retornou, minutos depois, com nova pulseira de identificação. Agora havia a indicação “(Bahia) Bahiana”, nome social e de registro lado a lado. Era notório que algo acontecia com o nome, como se fosse necessário insistir e construir uma ambiguidade para que ele pudesse ser objeto de cuidados num hospital – como se esse dispositivo devesse construir a ambiguidade para depois tratá-la.

Durante a internação, os profissionais que travavam contato com Bahia e verificavam “seus nomes” no prontuário e pulseira enfrentavam dúvida sobre como se dirigir a ele, uma vez que a indicação “(Bahia) Bahiana” denunciava a presença do feminino que não percebiam à primeira vista. As enfermeiras, que se tornaram mais próximas e o acompanhavam diariamente, comentaram – em outro episódio de cumplicidade e inconfidência – que os casos que chegavam à enfermaria eram “de homens que queriam virar mulher” (transexuais) e se espantaram ao saber que ele “queria sair como homem”, o que fazia de Bahia, na linguagem das

enfermeiras, “um hermafrodita que foi fazer a cirurgia para ficar só com um sexo”.

A alternância de nomes nos registros médicos de Bahia seguiu acontecendo dentro do hospital. No dia de sua cirurgia, 16 de janeiro, enquanto eu aguardava sua saída do centro cirúrgico, dirigi-me à enfermeira do setor para obter informações. Dei seu nome social para que fosse consultado na lista de pacientes. A enfermeira, não encontrando seu nome, perguntou: “Bahiana?” Na listagem do centro cirúrgico, o nome social havia desaparecido e constava apenas o nome de registro civil, seguido do motivo da intervenção cirúrgica. Assim, era Bahiana quem estava na sala de cirurgia para realizar, conforme especificado naquela listagem, “modificação duradoura à personalidade não especificada”⁴. Sabendo tratar-se de uma cirurgia realizada pela urologia, como registrado no material que tinha em mãos, a enfermeira, estranhando a descrição, completou: “deve ser algo demorado!”

Após intervenção que durou toda a manhã, Bahia saiu do centro cirúrgico acompanhado por outra enfermeira, que conduzia sua maca. Ao verificar o número do quarto para onde deveria levá-lo, deparou-se com o nome Bahiana e perguntou: “Está errado aqui?” A esposa de Bahia, que estava ao meu lado, respondeu: “Você achou?”. A enfermeira, meio constrangida, se defendeu: “a gente tem alguns casos aqui isolados de mudança de sexo. Então a gente fica confusa com o nome, como é que a gente chama a pessoa. Não estou falando o seu caso, não sei qual o seu caso, enfim...” A imagem de Bahia apresentava-se como um enigma e seguia intrigando a equipe de saúde, cada profissional a sua vez, pois aquele rapaz franzino lembrava em nada uma mulher.

No dia seguinte à cirurgia, Bahia recebeu em seu quarto a equipe médica que exaltou o sucesso do procedimento. De acordo com o cirurgião chefe da urologia, os objetivos definidos para essa cirurgia haviam sido atingidos e a genitália de Bahia já assumia aspectos “mais masculinizados”. Era 17 de janeiro de 2013, dia de seu aniversário e, como lhe foi prometido,

4 Segundo as narrativas biomédicas (e segundo a classificação internacional de doenças – CID 10), a presença de Bahia no hospital seguia um protocolo patologizante. Ainda que os médicos tivessem dito que seu “problema” não era psicológico, ele foi classificado na categoria F 62.9, grupo de Transtornos da personalidade e do comportamento do adulto, Capítulo V – Transtornos Mentais e Comportamentais.

Ainda se vincula indissolavelmente identidade com forma genital, como argumentam Maffia e Cabral (2003, p. 91).

ele “nasceu de novo e, agora, menino!”.

Bahia voltou ao hospital outras vezes mais para a realização de consultas, exames e outras duas cirurgias que se realizaram em 19 de fevereiro e 5 de novembro de 2014. Já conhecido pela equipe médica e não médica, conseguiu contornar os percalços de seu registro civil ainda não modificado, contando com a camaradagem dos profissionais que o chamavam por Bahia e registravam seu nome social, apesar de ele não haver realizado solicitação formal ao hospital. Isso, no entanto, não evitava a cobrança pela mudança de seus registros civis, pois, como disseram os médicos, a parte mais importante, a correção de seu corpo, havia sido realizada. As mudanças corporais foram as mais urgentes para Bahia. A mudança nos documentos civis já é outra história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bahia nos interpela de diversas maneiras. Talvez o mais significativo dessa história complexa seja mostrar as violências do percurso, os percalços da travessia, como se pode acompanhar no itinerário de Bahia no hospital. Todavia, gostaríamos de ressaltar pelo menos alguns outros pontos:

1. A história de Bahia nos ensina que a máquina hospitalar parece necessitar de identidades objetificadas e consubstanciadas para poder atuar. Assim, reforça e cria identidades para poder trabalhar e atender os “pacientes”, que muitas vezes não se enquadram nas definições biomédicas. O périplo de Bahia nos hospitais mostra, entretanto, que é possível, de alguma maneira e, em alguns casos, nos limites de certa linguagem, encontrar novos caminhos e desvios, de negociar com essa máquina objetificadora.
2. O hospital (ou a biomedicina) não é um dispositivo homogêneo. É certo que, como vimos, atua numa gramática heteronormativa, mas há fissuras, espaços não rastreados que Bahia parece perceber e tentar percorrer. Na história de Bahia o hospital aparece como um lugar instável.
3. Há nesse espaço instável uma busca de reapropriação das tecnologias que os hospitais possibilitam e prometem. Os corpos inconformes acessam os hospitais e as técnicas biomédicas e reinventam os instrumentos simbólicos que constroem o masculino e o feminino – redesenhando a gramática de gênero-tecnologia.
4. Bahia não é alguém exclusivamente vinculando às malhas do

dispositivo que tudo controla, nem apenas passivo diante do poder médico-hospitalar. Antes, ele age de diversas maneiras, ora acatando decisões médicas, ora evitando discussões ou optando por não participar, ora elegendo as pessoas com quem deve compartilhar sua história (ou parte dela), trilhando, nessas ações, caminhos inauditos.

Aprendemos com Bahia que determinados atores não se encaixam naquilo que geralmente se imagina como "agência" (DAS, 2007). Por exemplo, noções como paciência e resiliência (que ele demonstrou por todo périplo pelo qual passou) são mais vinculadas à passividade do que à resistência. Bahia, entretanto, abala os modelos pré-estabelecidos de resistência ou, pelo menos, apresenta outras possibilidades de pensá-los, mostrando que existem outras formas de lidar com a exclusão e com os processos de abjeção que, em certos momentos, se distanciam dos modelos de resistência heroica. Ao insinuar novas formas de agir, de se mover, Bahia reinventa os itinerários e constrói novas possibilidades de existir, reinventando-se nas travessias.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. O idioma analítico de John Wilkins. In: BORGES, Jorge Luis. **Obras completas II**. São Paulo: Globo, 1999. p. 92-95.

BUTLER, Judith. **Repensar La Vulnerabilidad y La Resistencia**. Conferencia en La Universidad de Alcalá, Junio de 2014.

DAS, Veena. **Life and Words**. Violence and the descent into the ordinary. Berkeley: University of California Press, 2007.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses**. Paris: Gallimard, 1966.

HEESCH, Margriet van. Do I have XY Chromosomes? In: HOLMES, Morgan. **Critical Intersex: (Queer Interventions)**. England: Ashgate Publishing Limited, 2009. p.123-145.

HISCHAUER, Stefan. Performing sexes and genders in medical practices. In: MOL, Annemarie; BERGER, Marc. **Differences in Medicine: unravelling practices, techniques and bodies**. Durham: Duke University Press 1998. p.13-27.

KAFKA, Franz. Diante da lei. In: _____. **Um médico rural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.27-29.

MACHADO, Paula Sandrine. **O sexo dos anjos: representações práticas em torno do gerenciamento sociomédico e cotidiano da intersexualidade**. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 266p.

MAFFIA, Diana; CABRAL, Mauro. Los sexos son o se hacen? In: MAFFIA, Diana (Org.). **Sexualidades Migrantes** – Género y Transgéneros. Buenos Aires: Feminaria Editora, 2003.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Shirley Acioly Monteiro de Lima

Psicóloga graduada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) com especialização em Recursos Humanos pela FIA USP (2002). Mestre em Psicologia Social pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007) e Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UNIFESP (2014). Atualmente desenvolve pesquisa sobre os temas de sexualidade, gênero, saúde e registros civis.

Pedro Paulo Gomes Pereira

Possui Mestrado em Antropologia pela Universidade de Brasília (1996), Doutorado em Antropologia pela Universidade de Brasília (2001) e Pós-doutoramento na Universidade de Barcelona (2001-2002). É Livre Docente pela Universidade Federal de São Paulo (2013). Professor Adjunto IV da Universidade Federal de São Paulo. Atualmente é Coordenador da Área de Ciências Sociais e Humanas em Saúde e Vice-coordenador da Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo. É autor dos livros *O terror e a Dádiva* (2004) e *De corpos e travessias* (2014), além de diversos artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO DA SAÚDE DA FAMÍLIA¹

Rafael Siqueira de Guimarães
Veronica Suzuki Kemmelmeier
Jaima Pinheiro de Oliveira
Natália Terra
Carla Caroline Holm
Luiz Henrique Palavicini Selivan
Gislaine de Fátima Oliveira
Sayonara Apoliana Kraieski Muller

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência é um tema emblemático na contemporaneidade. A violência nas cidades, nos espaços de convívio e nas microrrelações cotidianas têm sido cada vez mais discutidas por diversos grupos de pesquisadoras e pesquisadores no Brasil e no mundo. Minayo (1994) aponta que este fenômeno pode ser analisado sob o viés da saúde pública, tendo em vista que esta área interdisciplinar do conhecimento se dedica aos fenômenos sociais e suas interconexões com as condições de vida. Assim, no âmbito mais específico das relações familiares, consideramos neste capítulo a denominação violência intrafamiliar.

A violência intrafamiliar afeta toda a sociedade, atingindo especialmente mulheres, crianças, adolescentes, idosos e pessoas com deficiência, e é definida como:

toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. O conceito de violência

¹ Texto baseado em resultados preliminares de projeto de Pesquisa Financiado pelo Ministério da Saúde/ Fundação Araucária – PPSUS/2012.

intrafamiliar não se refere apenas ao espaço físico onde a violência ocorre, mas também as relações em que se constrói e efetua. (BRASIL, 2001, p. 15).

A partir de um projeto de pesquisa sobre a percepção de agentes comunitários de saúde sobre a violência familiar e considerando que a inserção deste profissional no âmbito da saúde pública é de extrema importância, pois é a relação primeira do Sistema de Saúde com usuários do mesmo, realizamos um primeiro levantamento de pesquisas realizadas entre 2003 e 2013 sobre o tema, organizando-a como uma pequena revisão integrativa. Apresentaremos aqui alguns resultados desta pesquisa, como forma de notas preliminares, a fim de levantarmos algumas questões e estimular a reflexão.

O fato é que as demandas de violência intrafamiliar estão chegando a todo o momento no contexto da saúde pública, e nem sempre os profissionais que estão lá sabem o que fazer e como lidar com essas demandas. De acordo com Lobato, Moraes e Nascimento (2012, p. 1.750), “no que concerne ao setor da saúde, a literatura revela que este ainda tem dificuldades na abordagem do problema, uma vez que atua, na maior parte das vezes, apenas no tratamento de lesões e traumas que resultam das agressões”.

Tratando-se de saúde pública, há que se expandir o entendimento de saúde para uma conceituação mais ampliada. Assim:

deve ser considerado o impacto que a violência causa na sociedade e nos seus serviços, tanto em termos de custo das ações de prevenção, do tratamento ou da promoção de uma política de paz entre os sujeitos. Dessa forma, configura importante objeto da Saúde Coletiva, no que tange à atuação dos profissionais de Atenção Básica para enfrentar e superar essa problemática. Sob esta perspectiva, a ação do setor saúde, integrado com outros setores sociais é mais que necessária; toma proporções fundamentais na manutenção da vida, bem-estar e saúde da população. Analisando a historicidade dialética, principalmente na esfera conceitual, tem sido um desafio, para os profissionais de saúde, colocar a família como foco

de atenção e cuidado. (SALCEDO-BARRIENTOS et al., 2011, p. 354).

2 AS PESQUISAS DA ÁREA

Levantamos dados de pesquisas sobre a temática a partir da base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), que indexa, dentre outras, as principais revistas brasileiras no campo da saúde coletiva. Como pré-seleção, os artigos deveriam ter sido publicados entre o ano de 2003 a 2013.

A partir do entrelaçamento das palavras-chave: agente comunitário de saúde e violência; violência intrafamiliar e saúde pública; violência intrafamiliar e agente comunitário de saúde; saúde da família e violência intrafamiliar; violência intrafamiliar e estratégia saúde da família; unidade básica de saúde e violência intrafamiliar, não encontramos nenhum artigo científico disponível no banco de dados SciELO. Entretanto, por meio das palavras-chave saúde da família e violência, foram encontrados 134 artigos, e destes 8 apareceram repetidamente. Por meio das palavras-chave violência doméstica e agente comunitário apareceu apenas um artigo. Já com as palavras-chave saúde e violência apareceram 224 artigos, dos quais 84 eram repetidos. Com a palavra-chave violência intrafamiliar apareceram 23 artigos, e 4 apareceram repetidos. Com as palavras-chave violência doméstica e saúde apareceram 114 artigos, e 24 apareceram repetidamente. Por meio da seleção dos artigos encontrados no banco de dados SciELO, que se relacionavam de alguma forma com a nossa pesquisa, elencamos algumas categorias norteadoras que abordavam a temática da violência intrafamiliar.

Considerando “qual o tipo de violência” aparecia no estudo como uma das categorias, em 3 artigos não encontramos o tipo de violência apontado, apenas que se tratava de violência. Contudo, em alguns artigos a violência foi especificada. Assim, em 5 artigos encontramos a violência psicológica como mencionada, em 5 artigos apareceu a violência física, em 3 artigos apareceu a negligência como violência, em 3 artigos a violência sexual foi mencionada, em 1 artigo encontra-se a violência econômica e em 7 artigos realizavam um levantamento acerca dos tipos de violência. Os resultados estão apresentados na Gráfico 1.

Gráfico 1 - Tipos de Violência abordados nos estudos



Fonte: Os autores e autoras, 2015.

A partir dos dados encontrados, verificamos que os autores estão preocupados em realizar pesquisas voltadas ao levantamento do tipo de violência que vem ocorrendo e não somente na especificação da violência. De acordo com os nossos achados, 26% dos estudos estão direcionados a um levantamento do tipo de violência. Pensamos que isso se deve ao fato das pesquisas que realizaram levantamento estarem intimamente relacionadas à prevenção em saúde, logo consideram mais relevante constatar as características da violência de modo geral. De acordo com Moura e Reichenheim (2005), nos últimos anos os serviços de saúde têm apresentado uma importante função diante do enfrentamento da violência intrafamiliar.

O setor de saúde está sendo alocado ao enfrentamento da violência intrafamiliar, por possuir possibilidade de atuação neste âmbito, por meio de um olhar mais precavido de profissionais que atuam nesta área, pois vislumbra o planejamento de propostas de ação direcionadas à prevenção, à detecção e ao acompanhamento dos dados referentes às vítimas da violência intrafamiliar (MOURA; REICHENHEIM, 2005).

Verificamos também a “metodologia utilizada para estudar a violência intrafamiliar”. Encontramos seis artigos que utilizaram a entrevista como método, oito o questionário e dois que realizaram revisão bibliográfica. Os métodos a seguir relacionados tiveram apenas um artigo falando da metodologia, são eles: criação de grupo focal, observação participante,

uso dos Serious Games (SG). Por fim, dois artigos utilizaram-se de Banco de dados para estudar a violência intrafamiliar. O fato do questionário ser a metodologia mais utilizada dentro dos estudos que foram analisados coincide com a ideia de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), que ressaltam que nas questões de cunho empírico o questionário é uma técnica que serve para coletar as informações da realidade. Desta forma, nas pesquisas realizadas, a metodologia de questionário se sobressaiu por conta de objetivarem o levantamento de dados, e por conta da amostragem dos sujeitos ser vasta.

Para entender melhor as metodologias de análise, encontramos dois artigos sem especificar essa metodologia, seis artigos com análise estatística, dois artigos com análise de conteúdo na modalidade temática, dois artigos com a análise do discurso. Um artigo utilizou-se da análise multivariada e, por fim, um artigo analisou os dados a partir do Princípio de Grounde Theory. O maior número de artigos desta amostra utilizou-se da análise estatística por se tratar de dados numéricos os dados coletados, dessa forma necessitava de uma análise que desse conta de analisar estes dados mais fidedignamente de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para analisar os tipos de estudos encontrados, elencamos uma categoria que se referia ao tipo dos estudos, assim apareceram sete artigos do tipo quantitativo, seis artigos do tipo qualitativo e dois artigos mistos abordando ambos os tipos de estudo. A variação pode ser verificada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Tipos de estudos



Fonte: Os autores e autoras, 2015.

Com base nestes dados, verificamos que o tipo de estudo que prevaleceu na presente pesquisa foi o quantitativo, que mostra a prevalência dos achados em dados numéricos, os quais são mais significativos pensando em propostas de estratégias de prevenção. De acordo com Serapioni (2000), os estudos quantitativos são precários em termos de validade interna, contudo são potentes no quesito de validade externa, pois os resultados obtidos são generalizáveis para a comunidade como um todo; ao contrário das pesquisas qualitativas, que objetivam o inverso, priorizando o interno e não o externo.

Em relação aos sujeitos vítimas de violência enquanto categoria de análise, três artigos tinham como objeto de estudo mulher, três artigos abordavam os idosos, sete artigos mencionavam crianças, quatro relacionavam-se a adolescentes e dois não especificava qual o sujeito que sofria violência.

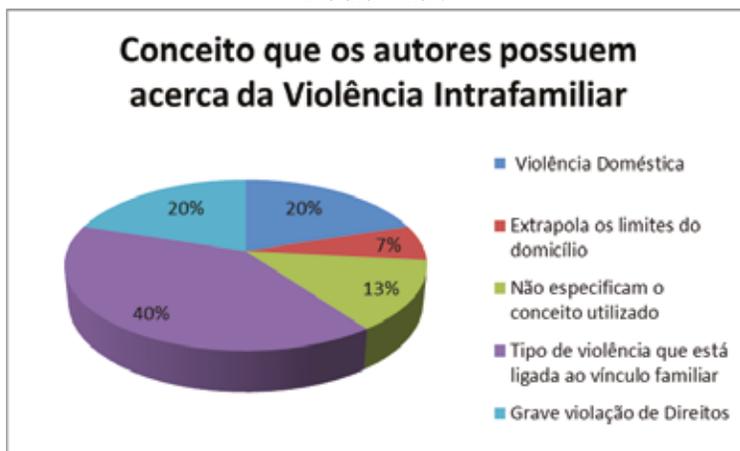
Para pensar acerca do sujeito que é vítima da violência é necessário retomar algumas questões históricas que aludem à discussão do gênero enquanto disparador da violência. A partir de 1980 foi dado início ao movimento de democratização no Brasil, e se despertou para a defesa e garantia dos direitos de grupos considerados mais vulneráveis, em especial os de crianças e adolescentes, que em 1990 teve o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) regulamentado (BRASIL, 1990), e as mulheres, que tiveram a primeira unidade de Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAMs) implementada em 1985, em São Paulo. Levando em conta estes dados, verificou-se que os resultados da presente pesquisa espelham esse interesse ao revelar que a proporção maior de pesquisas focaliza esses grupos. No caso dos idosos, a subnotificação parece ser um dos fatores que torna mais difícil o acesso a dados, aspecto este que, associado à recente representatividade demográfica deste grupo etário, deve ser considerado quando da tentativa de compreensão da baixa prevalência de estudos na área.

Consideramos também a área do conhecimento do estudo: dois artigos da área de enfermagem, 11 artigos em psicologia, três artigos em saúde coletiva, três artigos em medicina e um artigo encontrava-se na área de educação. Ressaltamos que a área do conhecimento ultrapassa o número de artigos analisados por conta de que a área de conhecimento de alguns artigos foi indicada pelos próprios autores.

Pode-se dizer que a maioria das pesquisas encontra-se no âmbito da atenção básica, constando 13 artigos, e apenas dois não estavam relacionados com esta. Segundo o **Documento Final da Comissão de Avaliação da Atenção Básica** (BRASIL, 2003), a atenção básica é formada por um conjunto de ações de saúde que englobam a promoção, a prevenção, o diagnóstico, o tratamento e a reabilitação. O desenvolvimento destas ações ocorre através do exercício de práticas gerenciais e sanitárias, democráticas e participativas, sob a forma de trabalho em equipe, dirigidas a populações de territórios (território-processo) bem delimitados, pelas quais assumem responsabilidade. Podemos inferir esta maior prevalência de achados ao fato de que os atendimentos à saúde que se encontram mais próximos do local onde as pessoas vivem e trabalham é o de atenção primária, sendo o contato preferencial dos usuários com o sistema de saúde.

Buscamos identificar qual o conceito de violência intrafamiliar utilizados pelas pesquisas em questão. Um artigo referia-se à violência intrafamiliar como aquela que extrapola os limites do domicílio. Dois artigos não especificavam o conceito utilizado. Seis artigos referiam-se à violência intrafamiliar como o tipo de violência que está ligada ao vínculo familiar. Três artigos abordavam a violência intrafamiliar como uma grave violação de direitos. E, por fim, três artigos apontavam para a violência intrafamiliar utilizando o conceito de violência doméstica. Foi possível constatar que alguns autores utilizavam o termo violência doméstica equivocadamente, quando na verdade deveriam utilizar violência intrafamiliar. Isso ocorre devido às duas se diferenciarem apenas pelo fato de que a violência doméstica ocorrer no lar, incluindo outros membros da sociedade, sem função parental que conviva esporadicamente; e violência intrafamiliar pode ocorrer em diversos locais além da casa, e é caracterizada por se referir somente a membros da família, ou a pessoas que assumem função parental (BRASIL, 2001). A organização destes resultados pode ser vista no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Conceito que os autores possuem acerca da Violência Intrafamiliar.



Fonte: Os autores e autoras, 2015.

Verificamos, também, que quatro estudos foram realizados em Pernambuco, um em Minas Gerais, quatro em São Paulo, dois no Rio de Janeiro, um no Paraná, um em Goiás, e três não citam onde foram realizados.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E SEGUIMENTOS

Ao delinear nosso estudo empírico sobre os conhecimentos de Agentes Comunitários de Saúde (ACS), partimos destas primeiras observações, ou seja, realizamos nossa pesquisa com uma população de 551 ACS de várias regiões do Estado do Paraná. Nosso principal interesse nesta pesquisa é verificar qual o conhecimento que estas pessoas que assumem a “porta de entrada” do Sistema possuem sobre a questão da violência intrafamiliar e, mais especificamente, sobre a questão da violência sofrida por crianças e adolescentes. Como se pode verificar nas preleções anteriores sobre os estudos já realizados sobre o tema, há ainda poucos estudos na área, entretanto, dentre estes, a maior parte já se dedica ao estudo da violência contra crianças e adolescentes.

Verificamos que, dentre os pesquisados, cerca de 75% afirma não ter suspeitado ou observado a ocorrência de violência contra crianças e adolescentes no contexto de seu trabalho como agente comunitário de saúde. Isto nos chama muito a atenção, pois contradiz uma preocupação

das políticas públicas atuais, que têm intensificado a implementação e manutenção dos Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS) que, no interior de seu trabalho, visa, também, erradicar violências sofridas por crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade social, bem como o fortalecimento das Defensorias Públicas, Comissões de Direitos Humanos e Conselhos Tutelares.

Em nossa pesquisa, inclusive, verificamos que aqueles que identificam a violência, podem, como ação possível de encaminhamento, além de indicarem a questão à chefia imediata, buscar por ajuda junto ao Conselho Tutelar. Apesar disso, nossos entrevistados indicaram que, para “proteger” as possíveis vítimas, manteriam o assunto restrito à equipe de saúde.

Isto nos leva a pensar sobre a concepção de rede, tão necessária para a implementação das políticas públicas, por meio de seus aparelhos já citados, a fim de atingir o objetivo da prevenção e da promoção de saúde pela via da erradicação da violência contra crianças e adolescentes no âmbito intrafamiliar. Nosso estudo visa aprofundar essas temáticas e propor formação continuada, tanto para ACS como para outros mediadores desta rede.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Documento Final da Comissão de Avaliação da Atenção Básica.** Brasília, out. 2003. Disponível em <http://www.saude.sc.gov.br/gestores/sala_de_leitura/artigos/atencao_basica_bibliografias/Documento_Final_da_Comissao_de_Avaliacao_Atencao_Basica.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar:** orientações para prática em serviço. Caderno de Educação Básica, n. 8. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Série A – Normas e Manuais Técnicos; n. 131).

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antonia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, p.251-266, 2011.

LOBATO, Geórgia Rosa; MORAES, Claudia Leite; NASCIMENTO, Marilene Cabral do. Desafios da atenção à violência doméstica contra crianças e adolescentes no Programa Saúde da Família em cidade de médio porte do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 28, n. 9, p. 1749-1758, set. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde pública**, n. 10, p. 7-18, suplemento 1, 1994.

MOURA, Ana Teresa M. Soares de; REICHENHEIM, Michael E. Estamos realmente detectando violência familiar contra a criança em serviços de saúde? A experiência de um serviço público do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 21, n. 4, jan. 2005.

SALCEDO-BARRIENTOS, D. M et al.. Violência doméstica e enfermagem: da percepção do fenômeno à realidade cotidiana. **Avances em Enfermería**, v. 29, n. 2, p. 353-362, jul./dez. 2011.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, 2000.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS:

Rafael Siqueira de Guimarães é Professor Adjunto da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus Jorge Amado e Professor Colaborador do Mestrado em Educação e do Mestrado em Desenvolvimento Comunitário da Unicentro/PR.

Veronica Suzuki Kimmelmeier é Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Unicentro/PR e Doutoranda em Psicologia da Universidade Estadual Paulista, campus Assis.

Jaima Pinheiro de Oliveira é Professora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp e do Programa de Pós Graduação em Educação da mesma Universidade.

Natália Terra é graduanda em Psicologia pela Unicentro/PR.

Carla Caroline Holm é Bacharela em Turismo e Mestra em Desenvolvimento Comunitário pela Unicentro/PR.

Luiz Henrique Palavicini Selivan é graduado em Psicologia pela Unicentro/PR.

Gislaine de Fátima Oliveira é graduada em Psicologia e Mestranda em Desenvolvimento Comunitário pela Unicentro/PR.

Sayonara Apoliana Kraieski Muller é graduada em Fonoaudiologia pela Unicentro/PR.

Este livro foi impresso
pela Editora Autografia em
papel offset 75 g/m².