




COLEÇÃO  
*Entrelaçando*  
*gênero &*  
*diversidade*  
VOLUME 4

Entrelaçando gênero e diversidade:  
violências em debate

Nanci Stancki da Luz  
Lindamir Salete Casagrande  
(Organizadoras)

**Editora**  
**UTFPR**



The background features a light gray, textured surface. On the left, there is a large, dark gray, stylized shape resembling a tree trunk or a thick branch, with intricate, geometric patterns in shades of gray and white. On the right, there is a tall, slender, stylized structure that looks like a vase or a column, with a bulbous top and a flared base, also rendered in shades of gray. The overall aesthetic is modern and artistic.

Entrelaçando gênero e diversidade:  
violências em debate



**Reitor:** Luiz Alberto Pilatti. **Vice-Reitora:** Vanessa Ishikawa Rasoto. **Diretora de Gestão da Comunicação:** Mariangela de Oliveira Gomes Setti. **Coordenadora da Editora:** Camila Lopes Ferreira.

**Conselho Editorial da Editora UTFPR. Titulares:** Bertoldo Schneider Junior, Isaura Alberton de Lima, Juliana Vitória Messias Bittencourt, Karen Hylgemager Gongora Bariccatti, Luciana Furlaneto-Maia, Maclovio Corrêa da Silva, Mário Lopes Amorim e Sani de Carvalho Rutz da Silva. **Suplentes:** Anna Sílvia da Rocha, Christian Luiz da Silva, Lígia Patrícia Torino, Maria de Lourdes Bernartt e Ornella Maria Porcu.

Editora filiada a



# Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate

**Nanci Stancki da Luz  
Lindamir Salete Casagrande  
(Organizadoras)**

Curitiba  
UTFPR Editora  
2016

© 2016 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons-  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

*Esta licença permite o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.*

Disponível também em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/>>.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

E61 Entrelaçando gênero e diversidade : violências em debate. / Nanci Stancki da Luz,  
Lindamir Salete Casagrande (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.  
300 p. : il.

ISBN: 978-85-7014-179-8

1. Ambiente escolar. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Homossexualidade e  
educação. 4. Assédio nas escolas. 5. Violência na escola. 6. Homofobia nas escolas.  
7. Violência contra as mulheres. I. Luz, Nanci Stancki da, org. II. Casagrande,  
Lindamir Salete, org. III. Título.

CDD (23. ed.) 305.3

---

Bibliotecária: Maria Emília Pecktor de Oliveira CRB-9/1510

#### **Coordenação editorial**

Camila Lopes Ferreira  
Emanuelle Torino

#### **Normalização**

Vitória Ricci  
Camila Lopes Ferreira

#### **Projeto gráfico, capa e editoração eletrônica**

Ana Caroline de Bassi Padilha

#### **Revisão gramatical e ortográfica**

Silvino lagher

#### **Ilustração da capa**

Luciana Silveira

UTFPR Editora  
Av. Sete de Setembro, 3165 Rebouças  
Curitiba – PR 80230-901  
[www.utfpr.edu.br](http://www.utfpr.edu.br)

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	9
---------------------	---

---

## **CAPÍTULO 1**

23

### **FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SEXUAL: MANUTENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA**

*Claudia Vianna e Liane Kelen Rizzato*

## **CAPÍTULO 2**

63

### **VIOLÊNCIA E HOMOFOBIA NAS ESCOLAS DO LITORAL DO PARANÁ: DESAFIOS LOCAIS PARA UM PROBLEMA NACIONAL**

*Marcos Claudio Signorelli e Clóvis Wanzinack*

## **CAPÍTULO 3**

85

### **MAUS-TRATOS EMOCIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE**

*Jane Felipe e Carmen Galet*

## **CAPÍTULO 4**

101

### **“ERA SÓ BRINCADEIRA!”: REFLEXÕES SOBRE *BULLYING* ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS**

*Lucas Bueno de Freitas e Lindamir Salete Casagrande*

<b>CAPÍTULO 5</b>	127
<b>A COMPLEXA QUESTÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: NARRATIVAS DE HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO</b>	
<i>Ricardo Bortoli e Marlene Tamanini</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b>	171
<b>VIOLÊNCIA, MENINAS E A ESCOLA: VIOLÊNCIAS LAMBUZADAS DE GLOSS E PUXÕES DE CABELO</b>	
<i>Marina Aparecida Marques Castanheira e Claudia Maria Ribeiro</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b>	195
<b>VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO PAQUISTÃO: CULTURA VISUAL. ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO</b>	
<i>Anderson Ferrari</i>	
<b>CAPÍTULO 8</b>	219
<b>LEI MARIA DA PENHA: HISTÓRIA, OBJETIVOS E RESULTADOS</b>	
<i>Jocelaine Espindola da Silva Arruda e Nanci Stancki da Luz</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b>	261
<b>UNIVERSALISMO VERSUS RELATIVISMO: UMA POLARIZAÇÃO EM MEIO A SIMPLIFICAÇÕES E INSTRUMENTALIZAÇÕES</b>	
<i>Rogério Diniz Junqueira</i>	



**SOBRE A “GAROTA DA CAPA”**

**291**

---

**SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

**295**

---



## APRESENTAÇÃO

Reflexões sobre gênero, sexualidade, violências e seu enfrentamento se entrecruzam neste livro com o objetivo de desvelar formas de violação de direitos humanos e apontar caminhos para a efetivação de uma sociedade que respeite a diversidade humana e a concretização da igualdade e da justiça.

Este livro *Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate* – faz parte da coletânea *Entrelaçando gênero e diversidade*, resultado do projeto Gênero e diversidade na escola (GDE), coordenado pelas pesquisadoras Nanci Stancki da Luz e Lindamir Salete Casagrande, apoiado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), desenvolvido pelo Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec), do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) nos anos de 2013 e 2014 e cujo objetivo era refletir sobre a urgência da promoção dos direitos humanos e colaborar com o enfrentamento da homofobia, sexismo, racismo e outras violências presentes no ambiente escolar.

*Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate* é o quarto volume desta coletânea, composta ainda por *Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação* (volume 1), *Entrelaçando gênero e diversidade: matizes da divisão sexu-*

*al do trabalho* (volume 2) e *Entrelaçando gênero e diversidade: múltiplos olhares* (volume 3), publicações pensadas e organizadas para contribuir com as discussões acerca da temática gênero e diversidade na escola, a partir de temas que visam contemplar parte da complexidade dessas discussões, seja a partir de diferentes abordagens e perspectivas, seja nas metodologias ou nas diferentes perspectivas teóricas adotadas pelas/os autoras/es.

*Entrelaçando gênero e diversidades* visa contribuir com a discussão da temática **Gênero e educação** e traz em seu âmago o desejo de que a instituição escolar contribua para a construção de um mundo sem violências e como um espaço de respeito para todas e todos. Esta coletânea foi escrita por professoras/es e pesquisadoras/es nacionais que vêm desenvolvendo suas investigações no campo de gênero e diversidades e, dessa forma, buscam contribuir para a transformação da sociedade e na construção de uma educação igualitária na qual o direito à educação seja efetivado, o que inclui acesso, permanência, qualidade de ensino e processos educacionais que possibilitem o pleno desenvolvimento humano e social de todas e todos. Essa educação deve contribuir para a construção de cidadãos e cidadãs autônomos, capazes de interpretar o mundo, agir e interagir na sociedade, buscando tornar o espaço em que vivem em um ambiente acolhedor no qual se possa viver sem violência e a dignidade da pessoa humana seja uma realidade.

A conclusão desta publicação só foi possível graças à participação desses pesquisadores/as, pessoas comprometidas com a educação e a igualdade, e para as quais deixamos nosso agradecimento por partilhar seus conhecimentos e contribuir com nossas reflexões.

Entrelaçar as discussões acerca de gênero, sexualidade e violência revela-se necessário em uma sociedade que ainda mantém e reformula preconceitos e discriminações perceptíveis nas inúmeras formas de violência presentes nos ambientes escolar, familiar, de lazer e de trabalho. As tecnologias da informação têm difundido com rapidez e tornado público muitos desses casos de violência e que expressam o machismo, a misoginia, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia, a bifobia, o racismo e outras irracionalidades que ainda habitam as mentes humanas. Reconhecemos o direito à igualdade e o direito à diferença, pois ambos são fundamentais para a construção de uma sociedade sem violência e são interligados, pois a efetivação de um, implica a efetivação do outro. Ressaltamos que nossas diferenças não significam qualquer tipo de hierarquia ou inferioridade/superioridade, pois somos todos/as humanos/as e por isso essencialmente iguais, mas também autônomos/as, livres e marcadamente diferentes uns/umas dos/as outros/as.

Com este livro esperamos contribuir para a reflexão e a discussão das violências presentes no nosso dia a dia e que constituem obstáculos para a efetividade de direitos fundamentais do ser humano. A violência consome vidas, gera dor e sofrimento, deixa marcas nas vítimas, nos seus familiares, nos/as agressores e em toda a sociedade, bem como impede o desenvolvimento humano e social, pois não permite que o direito à vida plena se concretize.

A complexidade desse grave problema social dificulta o seu enfrentamento, pois a violência está em todos os lugares (espaços público e privado, em todas as instituições sociais, na estrutura da sociedade, nas relações doméstica e familiar, etc.); manifesta-se de diversas formas (física, psicológica, se-

xual, moral, patrimonial, etc.); pode atingir qualquer pessoa e em qualquer idade (homens, mulheres, crianças, adolescentes, idosos/as, etc.); destacando-se a sua capacidade de se readaptar histórica e culturalmente na tentativa de continuar a ser aceita socialmente, não ser percebida como violação de direito, nem crime, mas como mera expressão/reação humana de quem **perde a cabeça, está só brincando, não quer ofender, é mal interpretado, tem direito a extravasar suas emoções e desejos, tem direito ao direito de liberdade de expressão**, ou seja, ações que não deveriam ser prevenidas ou punidas. E é dessa forma que a miséria, a fome, a exploração, o desrespeito, os maus-tratos, a tortura, o estupro, o racismo, a homofobia, as agressões físicas/psicológicas/morais e outras violências vão permanecendo como parte de um cotidiano de agressões e sofrimentos.

A violência configura-se como um dos principais problemas sociais a serem enfrentados, pois se impera a violência, prevalece a dor e o sofrimento, reduzindo a esperança e dificultando a construção do futuro. A escola, como parte da sociedade, não está imune a esse problema: recepciona a violência produzida para além de seus muros e, quando não a trata adequadamente, alimenta-a, não só a reproduzindo, mas também produzindo outras formas de violência.

A violência deve ser enfrentada por todos/as e a principal contribuição que a escola deve dar a esse processo é o da prevenção. Educar para uma cultura da paz, do respeito às diferenças, da solidariedade, e desenvolver ações que visem problematizar e eliminar o sexismo, o machismo, a misoginia, o racismo, a xenofobia, a homofobia, a transfobia, a lesbofobia e outras formas de discriminação, preconceito e violências devem ser assumidas por educadores/as de forma que se possibi-

lite a construção de um ambiente escolar no qual educar para a paz seja um objetivo sempre presente para educadores/as e educandos/as. A vida sem violência deve ser realidade para todos/as na escola. Docentes e discentes devem ser respeitados sempre, independente de sexo, gênero, raça, etnia, classe social, religião, orientação sexual, etc., assim como devem ter direito a um ambiente seguro no qual o desenvolvimento humano e a cidadania sejam uma busca permanente e possível.

Essas são algumas das questões abordadas neste livro composto por 11 capítulos. A formação docente é considerada como fundante para os processos de enfrentamento da lesbo/homo/trans/bifobia, da misoginia, do sexismo, do machismo e de tantas outras formas de violência pela instituição escolar. Assim, iniciamos nossas discussões com esta temática. Discute-se, na sequência, temas como bullying, violência contra mulher e, encerrando as discussões, destaca-se a discussão dos direitos humanos e da Lei Maria da Penha, consideradas como formas de enfrentamento da violência.

Iniciamos a coletânea com o capítulo *Formação docente e diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola*, no qual Claudia Vianna e Liane Kelen Rizzato analisam como as políticas públicas, voltadas para a formação docente na perspectiva de gênero e diversidade sexual, estão sendo apropriadas pela escola. O trabalho resgata o contexto de formação continuada do programa Brasil sem Homofobia e examina o curso **Convivendo com a diversidade sexual na escola**, desenvolvido em 2007 por meio da parceria entre organizações não governamentais. Relatos de docentes participantes da pesquisa trazem a lume entendimentos sobre a homossexualidade e as contradições entre o enfrentamento e a manutenção da homofobia:

A escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais. Por um lado, a instituição escolar, no uso de seus tempos, espaços e na difusão dos saberes, atua para a repressão/castração das vivências sexuais dos/as alunos/as e para a dessexualização de professores/as e funcionários/as. Por outro, de forma bastante assertiva, ela constitui um espaço de disputa de poder capaz de construir reflexões coletivas e individuais sobre gênero e sexualidade e enfrentar práticas homofóbicas na escola perante a naturalização das vivências sexuais e das relações de gênero.

Para as autoras, cada vez mais se visualiza a defesa da importância da formação docente com o objetivo de enfrentar as desigualdades que se reproduzem na escola. No entanto, a pesquisa evidenciou que, por um lado, a formação docente continuada em diversidade sexual representa avanço da inclusão do tema na escola, por outro, como o curso analisado foi organizado, evidenciou falta de consenso entre os/as gestores educacionais acerca da legitimidade do curso, permanece o convite para que a formação continuada possibilite o olhar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a igualdade.

No segundo capítulo, *Violência e homofobia nas escolas do litoral do Paraná: desafios locais para um problema social*, Marcos Claudio Signorelli e Clóvis Wanzinack trazem importante discussão sobre gênero, violência e homofobia e sua articulação com a promoção dos direitos humanos nas escolas e apresentam reflexões sobre a experiência de um grupo de docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral – e que atua, desde 2006, na formação



de docentes e discentes da graduação e da pós-graduação, buscando minimizar desigualdades de gênero, preconceitos, violências e homo/lesbo/bifobia. Segundo os autores, as experiências com cursos de formação docente, realizadas em 2007 e 2013/2014, mostraram distintas posturas em relação à homofobia, pois se, em 2007, a maioria dos/as professores/as não tomava nenhum tipo de atitude frente a situações de homofobia, já, em 2013/2014, apenas uma pequena parcela permanece negligenciando a questão, revelando que, embora a homofobia continue presente no ambiente escolar, o combate à homofobia e a outras violências já começa a se tornar realidade:

A homofobia continua presente no ambiente escolar, sendo que muitos/as profissionais não se sentem seguros para conduzir a problemática em seu cotidiano de trabalho. Outros/as profissionais acabam reproduzindo comportamentos homofóbicos, uma vez que categorizam imagens e afetos homossexuais como desvio ou doença. Por outro lado, grande parte do corpo docente regional está aberta ao diálogo e busca se aperfeiçoar na temática, capacitando-se em uma educação pautada nos direitos humanos.

O capítulo intitulado *Maus-tratos emocionais e formação docente*, de Jane Felipe e Carmen Galet, traz resultados iniciais da pesquisa **Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus-tratos emocionais e a morte**, cujo objetivo era discutir conceitos de amor romântico e maus-tratos emocionais, bem como estratégias de como trabalhar tais questões, em uma perspectiva de gênero, na formação docente inicial e continuada. As autoras ressaltam que muitas jovens já sofreram

violências nas suas relações afetivas: maus-tratos, desvalorização, violência sexual; sendo a dependência econômica e a idealização do amor romântico e de família impeditivos para que a mulher saia de uma situação de violência. Na busca de estratégias para combater essas violências, as autoras questionam:

O que estamos ensinando a meninas e meninos e aos jovens em termos de relacionamento afetivo-sexual? De que forma estamos discutindo com as novas gerações as conjugalidades e os modelos de família existentes?

*Era só brincadeira!: reflexões sobre bullying escolar e suas consequências*, de Lucas Bueno de Freitas e Lindamir Salette Casagrande, compõe o quarto capítulo que discute a caracterização do bullying, formas de classificar essa prática e os/as que se envolvem nela e as suas consequências. É destaque neste capítulo, a reflexão sobre cyberbullying e bullying homofóbico. Na versão virtual do bullying, as consequências se intensificam, pois para o autor e a autora:

... pessoas que a vítima não conhece, residentes no outro lado do mundo, podem participar da agressão. Essa intensificação fica clara quando observamos os casos de suicídio ocorridos nos últimos anos graças ao *cyberbullying*.

Já o bullying homofóbico atinge homens e mulheres, identificados ou não como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT), mas que de alguma forma fogem do padrão binário de gênero e que tem como uma de suas consequências a evasão escolar, pois:

O grande drama do *bullying* homofóbico comparado aos casos gerais de *bullying* ou ao *ciberbullying* é que diferente destes, a vítima muitas vezes não encontra apoio de professores/as ou familiares, muitas vezes sofre em silêncio por medo de **sair do armário** e ser alvo de preconceito ou até mesmo sofrer violência física de membros de uma sociedade preconceituosa.

No capítulo seguinte, *A complexa questão da violência doméstica: narrativas de homens autores de violência de gênero*, Ricardo Bortoli e Marlene Tamanini analisam os elementos que fundam a violência de gênero impetrada contra mulheres e buscam desnaturalizar os automatismos da construção de vítima e agressor, a partir de uma pesquisa que teve como foco as narrativas dos homens autores de violência, assumindo a complexa questão da violência de gênero, entrando em uma relação com a realidade empírica e com as tensas formas de aplicação da lei. As narrativas masculinas abordam a violência e trazem o ciúme, o alcoolismo, a traição, a provocação, os problemas econômicos e a desconfiança como justificativas para a prática de violência contra a mulher:

Os homens, autores de agressão, sofrem e se percebem enquanto vítimas da própria agressão impetrada contra as mulheres. Essa percepção, contudo, frequentemente, remete-se ao comportamento dela, da mulher. Dizem ser uma resposta que eles produziram, porque foram estimulados e provocados para tal.

Sem desresponsabilizar os homens que agredem, o texto nos convida a considerar o aspecto relacional das relações de gênero – fundamental para pensar as circunstâncias que envolvem as relações violentas – refletir sobre a construção da

masculinidade violenta em uma dimensão complexa, diversa e contraditória e, em vez de procurar culpados, identificar os conteúdos dessas relações e suas formas de institucionalização.

O próximo capítulo *Violência, meninas e a escola: violências lambuzadas de gloss e puxões de cabelo*, de Marina A. Marques Castanheira e Claudia Maria Ribeiro – a partir de pressupostos dos Estudos Culturais e de gênero na perspectiva pós-estruturalista, destaca que a escola separa meninos e meninas, bem como lhes atribui regras e padrões distintos por gênero para discutir a violência no ambiente escolar como um fenômeno associado não somente aos alunos, mas também às alunas. As autoras apontam para o aumento das ocorrências dos casos de agressões entre as meninas, seja envolvendo apenas meninas ou meninas e meninos, bem como para a necessidade de desconstruir classificações dicotomizadas de comportamentos masculinos e femininos, pois:

[...] estas sobre as quais se fala nos registros apresentados se comportam de maneira a contrariar o que se espera ou se esperava delas, ao romper com os discursos e imposições de gênero, mostrando-se, não mais passivas, buscando iniciar, estabilizar, preservar seus relacionamentos, muitas vezes assumindo posições comumente associadas aos meninos.

Da dor à resistência, imagens problematizadas que possibilitam discutir relações de gênero na História, este é o que se discute no capítulo *Violência de gênero no Paquistão: cultura visual, ensino de história e relações de gênero*, no qual Anderson Ferrari revela que o corpo pode ser um espaço de leitura, informação, apropriação e encontro. O autor apresenta uma reflexão sobre gênero, ensino de história e imagens feitas

a partir de um trabalho desenvolvido com graduandos/as de um curso de História para o qual se utiliza de dez fotografias de mulheres paquistanesas que sofreram ataques com ácido, revelando o corpo como espaço de poder e disputa e destacando o aspecto relacional do conceito de gênero, pois as imagens de mulheres que foram desfiguradas pela violência também dizem muito sobre os homens e a sociedade na qual vivem essas mulheres. Para o autor,

[...] é possível identificar minimamente dois movimentos que atingem estas mulheres e seus corpos. Por um lado, temos a ação dos agressores que invadem os corpos destas mulheres e as deformam, algo que foge do controle delas e que diz que seus corpos, por algum motivo e momento, se transformam em locais de dor e disputa, ou seja, não pertencem mais a elas. Por outro lado, são ressignificados depois da agressão, são assumidos como locais de denúncia, recuperados por estas mulheres como seus e, portanto, utilizados para outros fins, como por exemplo, a denúncia das agressões.

No oitavo capítulo *Lei Maria da Penha: história, objetivos e resultados*, Jocelaine Espindola da Silva Arruda e Nanci Stancki da Luz apresentam uma discussão sobre a Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) – Lei Maria da Penha –, em particular resgatando a história de vida da mulher que concedeu seu nome à lei; a motivação legislativa para a elaboração desta, e os seus objetivos. As autoras apresentam as modificações legais e procedimentais no trato das questões relativas à violência contra a mulher, e alguns dos resultados que sua aplicação trouxe ao Brasil, e mais especificamente ao Paraná, a partir de dados do relatório final da Comissão Parlamentar Mista de

Inquérito sobre a Violência contra a Mulher (CPMI-VCM) de 2013. Neste capítulo, é importante destacar que:

A Lei Maria da Penha foi o resultado jurídico de uma batalha pessoal e institucional para a modificação da forma como eram vistos e conduzidos os **problemas** familiares. A partir de sua vigência um novo *status* foi dado à violência contra a mulher, que passou de simples questão de desajuste familiar, e por isso socialmente minorada, para chegar ao nível de ofensa a direitos fundamentais, como o direito à vida, à integridade física e psicológica, à saúde e, a partir deste momento, o descumprimento destes direitos passou a ser qualificado como crime e como tal, penalizado.

Rogério Junqueira convida-nos a uma reflexão sobre os direitos humanos a partir de um debate entre universalistas e relativistas culturais, consideradas como inconciliáveis e desconsideradas as suas interconexões. *Universalismo versus relativismo: uma polarização em meio a simplificações e instrumentalizações* é o título do capítulo no qual o autor procura problematizar posturas reducionistas e regressivas, alertando que:

A própria **cultura dos direitos**, enquanto veículo de penetração e baluarte de defesa das diferenças, apresenta aspectos relacionados a ambas as perspectivas e que, mesmo sendo um produto do **Ocidente**, não se esgota nas **culturas ocidentais** e convive com outros modelos e valores em conflito com ela.

Esse debate contribui com a reflexão sobre o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade humana, a partir de uma articulação de reconhecimento das diferenças e respeito dos valores universais e que se revela imprescindível para o

enfrentamento das inúmeras formas de violência e a desnaturalização de hierarquias e segregações entre humanos.

Essa discussão se soma às demais apresentadas neste livro, apontando para a complexidade do fenômeno violência e os desafios para o seu enfrentamento. Dentre esses desafios, reiteramos aquele que perpassou as discussões dos volumes 1, 2 e 3 desta coletânea: refletir sobre a prática docente, suas possibilidades e limites de transformações no dia a dia escolar.

Reflexão que deve se transformar em ações e práticas que transformem a escola em um ambiente sem violência e que eduque para a paz, a igualdade e a justiça, mas, sobretudo, que transforme os humanos, possibilitando que esses assumam a construção de um outro mundo no qual impere a justiça social que deve necessariamente incluir a justiça de gênero.

Com este livro encerramos a coletânea *Entrelaçando Gênero e Diversidade*. Desejamos que suas discussões contribuam para a continuidade de reflexões sobre o ser humano e de ações que visem à valorização da sua diversidade, à construção da sua autonomia e à transformação do mundo em um espaço sem qualquer tipo de violência.

Boa leitura e paz a todas e todos!

*Nanci Stancki da Luz*  
*Lindamir Salete Casagrande*  
Organizadoras





# FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE SEXUAL: MANUTENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA NA ESCOLA

Cláudia Vianna  
Liane Kelen Rizzato

## SOBRE O TEMA E SEU CONTEXTO

Este capítulo tem como base uma investigação mais ampla, cujo objetivo foi averiguar como as políticas públicas – propostas no âmbito do Estado e voltadas para a formação docente na perspectiva de gênero e diversidade sexual, estão sendo apropriadas ou não pela instituição escolar (VIANNA, 2010-2012), e uma pesquisa de mestrado a ela articulada (RIZATTO, 2013)<sup>1</sup>.

O foco aqui privilegiado procurou resgatar o contexto de formação continuada apoiada pelo Programa **Brasil sem homofobia (BSH): programa de combate à violência e à discriminação contra GLBt<sup>2</sup> e de promoção da cidadania**

---

1 A investigação mais ampla foi realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Produtividade em Pesquisa (CNPq/PQ) e incluiu os projetos de duas Iniciações Científicas (Jaqueline Silva e Natália da Cruz) e um mestrado (Liane Rizzato). Parte desses resultados foi apresentada na 35ª Reunião Anual da Anped e no IX Seminário Internacional da Rede Estrado **Práxis docente y transformación Social**, ambos em 2012.

2 Gays, Lésbicas, Bi-sexuais e Transgêneros.

**homossexual** e viabilizado por editais lançados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Especial de Direitos humanos (SEDH) entre 2005 e 2007, visando selecionar projetos de formação docente continuada em cidadania e diversidade sexual.

Entre os vários projetos financiados, examinamos o curso intitulado **Convivendo com a diversidade sexual na escola**, desenvolvido em 2007 e elaborado por meio da parceria entre duas organizações não governamentais com extenso currículo na realização de projetos de formação na área de sexualidade e gênero: o grupo Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor (CORSA) e a Comunicação em Sexualidade (ECOS).

Com relação à inclusão da ótica de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas de educação, percebemos um progressivo processo de mudanças a partir dos anos 1990, com maior evidência em meados dos anos 2000. Durante os dois mandatos do governo Luiz Inácio Lula da Silva intensifica-se o discurso voltado para a inclusão social na perspectiva de gênero e diversidade sexual, com a negociação de muitas demandas advindas das pressões exercidas por lutas sociais e ações coletivas que ocupam o cenário político.

Nesse processo foram criadas novas institucionalidades no âmbito específico do MEC a partir de 2003. Uma delas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>3</sup>, formada em 2004 com o objetivo de articular a inclusão social com a valorização da diversidade, destacando as demandas que estavam, até aquele momento, pouco atendidas pelos sistemas públicos de educação.

---

<sup>3</sup> A partir de 2011 essa secretaria passa a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Com a criação desta secretaria, temas antes marginalizados da agenda governamental foram negociados e, por vezes, acolhidos, total ou parcialmente, por algumas das políticas públicas de educação, já que esta foi incumbida de transpor propostas de programas e planos em metas de educação.

É neste contexto que foi cunhado o BSH em 2004, cuja finalidade é o combate à homofobia, à violência física, verbal e simbólica e a defesa da cidadania homossexual. Apesar de o programa ser de responsabilidade da Secretaria de Direito Humanos (SDH), seu início contou com o apoio do Ministério da Saúde, e mais especificamente do programa nacional de AIDS, principal lócus de articulação do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT)<sup>4</sup> com a SDH.

No final de 2003, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Transexuais e Transgêneros, em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, por meio de um representante da SDH, apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público LGBT. Como aponta Daniliauskas (2011), o movimento rejeitou veementemente e exigiu a construção de políticas públicas que tratassem do tema. A partir desse momento, a relação entre setores do governo e ativistas se estreitou e a criação do Programa BSH foi

---

<sup>4</sup> São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa do movimento no Brasil. A sigla mais comum era Gays, Lésbicas e Simpatizantes (GLS), mais tarde substituída com a inclusão de Bissexuais e Transgêneros (GLBT). Hoje, o termo oficialmente usado para a diversidade no Brasil é LGBT deliberado na I Conferência Nacional LGBT em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts e a inclusão de um Q (para *queers*), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos de gênero e diversidade sexual.

pautada pelo movimento social, com apoio do próprio Ministro da SDH, iniciando-se então o processo de construção do programa. Para tal, resgatou-se demandas históricas aprovadas nos encontros nacionais LGBT, além da realização de parcerias com universidades no processo de elaboração de justificativas, estruturação e formatação do documento em questão. A formulação do documento contou com a participação de vários ministérios – entre eles Educação, Cultura, Saúde, Justiça, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores – e várias Secretarias, chegando a totalizar dezesseis ministérios envolvidos em 2007.

No início, o BSH estava mais voltado para questões de violência física e assassinatos de homossexuais. Porém, logo investe em outros temas, como, por exemplo, a cidadania, problematizando a questão da desigualdade de direitos, identificada já no próprio título do BSH, e que representa um avanço no tratamento da questão por parte do governo e da agenda LGBT com a perspectiva de justiça social.

Entre tensões e conflitos, o documento evidenciou como objetivos centrais do programa a mudança de mentalidades e comportamentos, por meio da educação e, em especial, dos gestores públicos, colocando tanto o governo quanto os diversos movimentos da sociedade civil organizada como responsáveis por esse processo.

De tal modo, o item V do programa de ações, denominado **Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual** é dedicado às questões de educação. Quem se responsabiliza por implantar tais políticas de inclusão é a SECAD, articulando diversidade sexual e relações de gênero no âmbito da educação

escolar, com o intuito de garantir respeito, cidadania plena e afastar a discriminação por orientação sexual.

Uma das recomendações para a educação no programa em questão trata da formação continuada docente na temática de gênero, sexualidade e homofobia. Foi, então, criado pelo MEC/SECAD em 2005, o Edital **Formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual** voltado para seleção e apoio a projetos de formação docente continuada nesta temática, abrindo a possibilidade de participação de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos de qualquer região do país. Em 2006, após acumular experiência no ano anterior, foi publicado novo edital para apoio de projetos de formação de profissionais da educação.

Os dois editais contêm em seus textos a alegação da:

[...] importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2005, p. 4).

Assim, defende-se também que tanto gênero quanto orientação sexual “são categorias importantes na construção de corpos, identidades, sexualidades e relações sociais e políticas” (BRASIL, 2006, p. 4) e que educadores/as devem estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica ou física.

Ambos os editais apoiaram ao todo quinze projetos em todo o território nacional, sendo seis deles na região sudeste. Na cidade de São Paulo, foi escolhido um único projeto no 1º edital (2005), fruto de parceria entre CORSA e ECOS. O mesmo

projeto foi revisto e reapresentado, constando entre as quatro organizações que tiveram seu projeto de formação docente continuada aprovado no 2º edital (2006). Uma vez que nossa proposta era trabalhar com o curso mais recente, privilegiamos professores/as que participaram do curso aprovado no 2º edital de 2006 e desenvolvido na Diretoria de Ensino Centro-Oeste da cidade de São Paulo em 2007, sob responsabilidade do CORSA, em parceria com a ECOS.

O projeto visava à realização de um curso de formação continuada docente, com caráter optativo, voltado para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio da Rede Pública Estadual de ensino. Conforme acordos com a Secretaria de Educação, a Diretoria de Ensino da região Centro-Oeste da Rede Estadual na cidade de São Paulo ficou responsável por sua coordenação.

## **SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA**

A partir do contato com a equipe do curso **Convivendo com a diversidade sexual na escola**, tivemos acesso a uma lista com nomes dos/as professores/as e seus respectivos endereços eletrônicos. Em uma lista de 130 nomes, apenas 120 estavam acompanhados de endereço de *e-mail*<sup>5</sup> aos quais enviamos uma carta-convite para participação na pesquisa. Recebemos poucos retornos, mas quase todas foram respostas positivas. Ao todo, vinte e um<sup>6</sup> professores/as responderam a

---

5 Não foi possível ter acesso a outras informações iniciais sobre os/as professores/as participantes do curso, pois a documentação referente ao mesmo foi destruída após sua conclusão e as Organizações Não Governamentais (ONGs) que desenvolveram o curso não tinham outros tipos de registros de tais participantes.

6 Ainda que esse não seja um número representativo, trata-se de cerca de 16% dos/as professores/as participantes do curso, uma parcela significativa, levando-se em consideração as limitações das formas de contato disponíveis.

um questionário, cujo intuito foi traçar um perfil dos/as participantes do curso.

Uma característica já esperada é a quantidade de mulheres (17 mulheres para cada 4 homens), proporções desse tipo são uma constante na educação após o processo que levou à feminização do magistério, até mesmo nos ensinos Fundamental II e Médio.

Dos/as 21 professores/as que responderam ao questionário, apenas quatro têm idade inferior a 35 anos, ao passo que dez têm idade superior a 50 anos, seis estão na faixa etária entre 35 e 50 anos, e uma tem 62 anos. Pode-se dizer que, no geral, trata-se de um grupo que vivenciou diferentes fases da educação brasileira, sendo que a maioria passou a infância e a adolescência em períodos de política ditatorial no Brasil. É muito curioso notar que a maior parte tem mais de quinze anos no trabalho com educação e relata situações vividas na escola como motivadoras do interesse pelo tema de gênero e sexualidade.

O intuito foi entrevistar professores/as de diversas idades, com tempos distintos de experiência de trabalho no magistério, que lecionassem disciplinas variadas, que trabalhassem e que não trabalhassem a temática de gênero e sexualidade na escola. Assim, entrevistamos 12 professores/as com a idade que apresentavam no segundo semestre de 2010: 5 com idade superior a 50 anos (Eliana, Inês, Luciano, Marta, Vilma); 3 com idade entre 40 e 50 anos (Cleusa, Ester, Marcos); 3 com idade entre 30 e 39 anos (Gustavo, Wanda e Marília) e 1 com 27 anos (Thales).

Elaboramos um roteiro com poucas perguntas que procuraram direcionar o relato do/a professor/a para sua vivên-

cia e sua prática como educador/a, relacionando-as com as questões de gênero, sexualidade e homofobia.

## **MANUTENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA HOMOFOBIA: UM CURSO, MUITAS ALTERNATIVAS**

A argumentação utilizada por Nicholson (2000) para discutir a desigualdade de gênero como construção social e histórica pode ser resgatada aqui para pensarmos a homofobia. A posição social em face da homossexualidade, da bissexualidade, da transexualidade ou da travestilidade é uma questão política que surge do lugar que a pessoa ocupa na história e na cultura.

Pode-se falar na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a regra é a heterossexualidade e o que a ela escapa é a homossexualidade. A homofobia enquadra-se nessa lógica, que faz parte da estrutura social, mas não convém tomá-la como uma reação ou um comportamento individual. Sua origem é coletiva, alicerçada em signos e normas sociais. Relacionada ao campo da “discriminação de pessoas que mostram, ou a quem se atribuem algumas qualidades (ou defeitos) atribuídas a outro gênero” (BORRILLO, 2001, p. 27), ela impõe uma espécie de **vigilância de gênero**, em que “a virilidade deve estruturar-se não só em função da negação do feminino, como também da exclusão da homossexualidade” (BORRILLO, 2001, p. 27).

A homofobia é definida por Borrillo (2001, p. 24) como “uma forma de violência contra homossexuais que se caracteriza pelo sentimento de medo, aversão e repulsa [...], uma verdadeira manifestação emotiva de tipo fóbico”. Assim, ela



organiza as subjetividades e a ordem social, pois é negando o desviante que os heterossexuais afirmam-se como tal. O medo e a aversão aos homossexuais atuam como reguladores da norma e garantem a manutenção dos padrões para os comportamentos femininos e masculinos. A construção de gênero recorre a mecanismos excludentes, anulando e silenciando qualquer articulação cultural entre os próprios sujeitos (BUTLER, 2010).

Assim, gênero, sexualidade e homofobia são conceitos que, apesar de não terem o mesmo significado, são interdependentes. A visualização das relações de gênero é perpassada pela discussão sobre sexualidade e homofobia. O entendimento da sexualidade está permeado pela discussão sobre gênero e homofobia e o esclarecimento do que é homofobia é necessariamente atravessado pela discussão sobre gênero e sexualidade.

É preciso ter claro que o processo que define alguns como sujeitos normalizados e outros como marginalizados enaltece a heteronormatividade e fortalece a manifestação da homofobia como organizadora da demarcação de fronteiras nas identidades desses sujeitos.

Mas, apesar de todas essas concepções estruturarem a realidade, a vida e a ordem social, isso não significa a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais: há espaço para o questionamento e para a “desidentificação com aquelas normas regulatórias pelas quais a diferença sexual é materializada” (BUTLER, 2010, p. 156). O sujeito é capaz de reconstruir a realidade na interação com o outro e na interação com a própria realidade que se apresenta.

Se tomarmos como base o grupo geral de entrevistados/as, é possível notar a mesma contradição entre enfrentamento e manutenção da homofobia. Os/as docentes estão divididos/as em dois grupos: aqueles/as que apresentam mais dificuldade no enfrentamento da temática da diversidade sexual na escola e, portanto, colaboram de modo mais efetivo para a manutenção da homofobia e os/as que relatam práticas de acolhimento da diversidade sexual e de enfrentamento da homofobia na escola.

## **MUITOS SE RECUSAM A TRABALHAR [...] QUESTÃO DE FORMAÇÃO MESMO, DA ÉPOCA, DE VALORES**

Ao relatarem situações que revelam o modo como entendem a homossexualidade, os/as sete docentes do grupo que apresentou mais recusas no enfrentamento da homofobia expressaram a força da heteronormatividade na definição do aceitável e considerado normal no que tange às configurações das relações de gênero e da vivência sexual. Dentre eles, os dois homens – Luciano e Marcos – e três das cinco mulheres – Inês, Eliana e Cleusa – entendem a homossexualidade como anormalidade; apenas Ester e Marta a entendem como orientação sexual.

Luciano e Inês deixam evidente a percepção de que a homossexualidade não segue o fluxo normal da natureza humana. Para ser normal, a sexualidade homossexual teria de ser construída com a mesma naturalidade com que se constrói a sexualidade heterossexual. Inês resume bem essa ideia:

*“É isso, porque, se é inerente ao seu ser, se isso é normal para você, ela*

*tem que vir com a mesma facilidade, porque se vem com dificuldade, causa trauma, causa problema, ela não é natural. Não é nem para você e nem para as pessoas que te cercam.”*

A busca de uma causa para tal anormalidade é frequente nos relatos do grupo, o que contradiz a noção de construção social. Luciano apresenta o que acredita serem duas possíveis causas da homossexualidade. A primeira delas tem a ver com a influência dos hormônios masculinos e femininos na definição da sexualidade:

Você já imaginou que, no rio, desemboca vários esgotos, e é por isso que a gente inclusive clora a água? Mas acontece que esse tipo de tratamento não dá conta de materiais químicos existentes na água. Você não limpa a água quimicamente falando, ou seja, se você tiver hormônio, dá um *upgrade* e imagina a mulherada de São Paulo usando anticoncepcional, que é feito de hormônio, de estrogênio para impedir a ovulação. Seu organismo entende que você não precisa ovular porque você está prenha, isso é um hormônio feminino que está indo para a água quando você urina, e imagina a população feminina, que nós estamos fazendo a mesma coisa todo dia. Será que isso indo para a água e sendo bebido por criança em pouca idade não pode dar um revertério bioquímico no corpo dela e alterar o funcionamento hormonal, gerando homossexualismo sem a pessoa entender? Ele fica sendo vítima, vitimado pelo próprio desenvolvimento humano.

Já a segunda das causas indicadas pelo entrevistado busca uma explicação transcendental para a ocorrência da homossexualidade, relacionando-a à espiritualidade:

De certa forma, eu não me enganei, porque está sim no

campo sensorial, só que está no campo sensorial voltado para a espiritualidade. O espírito da pessoa não condiz com o corpo, então ele procura amoldar, fazer o corpo se tornar um corpo feminino, coisa que até agora pelo menos eu não tive nenhuma notícia a respeito da transformação de mulheres em homens. Eu ainda não tive, mas já deve ter acontecido. Não é tão fácil quanto o reverso de macho para fêmea. O que acontece é isso, é a busca, a procura de retornar ao estágio que deveria ter sido. Então, eu enxergo assim a alma do cara quando o cara nasceu, nasceu errado, entrou no corpo errado, tomou conta de um corpo que não era o corpo do espírito, um espírito feminino tomou conta de um corpo masculino, então as coisas não bateram e existe um desespero da pessoa em retornar à situação que deveria.

Assim, Luciano deixa claro que confia em uma **causa** para o **homossexualismo**, nos termos usados por ele. Ora ele procura causas na natureza e na ação do homem sobre esta, ora relaciona a homossexualidade a uma **encarnação malsucedida**:

[...] poderia ocorrer de uma alma entrar no corpo errado, e, por isso, há almas femininas em corpos masculinos e almas masculinas em corpos femininos. Ele diz que a homossexualidade está relacionada com o conjunto corpo-alma-mente da pessoa e tem tudo a ver com sua espiritualidade. Outra explicação para a homossexualidade, segundo ele, estaria na criação, pela natureza, de um mecanismo para restringir o excessivo aumento populacional: criam-se seres vivos que não irão reproduzir-se.

Outras causas são aventadas por esse grupo. Cleusa refere-se ao modismo:

“Uma coisa assim de influência. Influência da novela é moda.”

Marcos faz referência à possibilidade de que:

“Nos homossexuais, a hipótese é maior.”

Essa busca pela causa da homossexualidade na ciência corrobora a crítica de Fausto-Sterling (2000) sobre a identidade sexual como realidade fundamental. Para ela, “rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 15) já que o **sexo** não é uma categoria física pura. Não existe o isso ou aquilo, existem nuances de diferença.

A ânsia por responder à pergunta sobre como alguém se torna homossexual revela também a concepção da homossexualidade como uma patologia a ser diagnosticada, como algo dado, mas passível de tratamento. Esse é o caso de Marcos, que justifica a homossexualidade das pessoas não como escolha ou processo de construção:

“O que eu acho que é uma coisa que eu acho que as pessoas já trazem... Acho que não tem uma explicação biológica, nem psicológica. Mas acho que é tudo um pouco junto. Mas eu acho que a pessoa já nasce com essa predisposição. E eu percebo pelos depoimentos dos alunos.”

Já para Eliana, a homossexualidade decorre de falhas na educação da família e de traumas de infância. Afirma ela:

“Então isso faz parte da família, por isso que eu falo que a sexualidade vem da família, a educação vem de casa, não adianta nós querermos chegar na escola e querer mudar, o problema vem da família, desde o berço.”

Apesar de essa professora fazer poucas referências à diversidade sexual durante seu relato, ela afirma que a orientação necessária aos/às alunos/as seria no sentido de ajudar aqueles/as que se mostram homossexuais a retomarem sua sexualidade natural. Demonstrando o peso do senso comum de certo viés da psicanálise, ela situa a feminilidade em um patamar de enfermidade quando afirma que o menino **pega** essa característica por influência familiar. Eliana também pontua que, se o homem pôde inventar a homossexualidade, é possível reinventar e ajudar as pessoas a voltarem ao que é natural, à heterossexualidade. Para ela, pensar assim a ajudou a entender melhor, a refletir sobre qual deveria ser sua postura como educadora perante os/as alunos/as.

Pode-se dizer que o fato de alguns/as professores/as procurarem uma causa para a homossexualidade indica a presença de um pensamento homofóbico, ainda que eles/as não o assumam. Nas palavras de Borrillo (2001, p. 73), “a investigação sobre as causas da homossexualidade é em si uma forma de homofobia”, sendo que a própria sociedade, especialmente o conhecimento científico, acaba chancelando esse preconceito.

No discurso de Inês, nota-se a atribuição de certa culpa às pessoas por escolherem ser homossexuais; tal como Eliana, ela acredita na possibilidade de reversão da homossexualidade para a heterossexualidade:

*“Eu não tenho nada contra, tenho muitos amigos homossexuais, mas não consigo saber se isso é uma coisa boa ou não e não consigo conversar isso com uma pessoa sem criticar, sem achar que ela poderia ser outra coisa que não fosse ser homossexual.”*

Seguindo o raciocínio da defesa da homossexualidade como anormalidade, os professores Luciano e Marcos e a professora Cleusa oscilam no uso dos termos **homossexualidade** e **homossexualismo**.

A partir do discurso dos/as professores/as do grupo em questão, foi também possível compreender que todos/as percebem a homofobia como ação do indivíduo e veem as práticas homofóbicas como fatos localizados e isolados. Os relatos demonstram grande dificuldade em visualizar o processo de inclusão-exclusão que se dá na escola em relação às identidades de gênero e às diferentes orientações sexuais que ali se expressam. A localização da homofobia está nas pessoas e não em sua compreensão como um mecanismo social.

Além disso, o enfrentamento da homofobia é relativizado quando esta é vista como brincadeira. Inês relata o caso de dois meninos que os colegas vestiam como mulheres, maquiavam:

*“Chegaram para mim: – Professora, a senhora viu a menininha nova na sala?”*

Marta refere-se a essa mesma realidade quando diz:

*“Nessa escola que eu estou agora, os amigos levam a homossexualidade com brincadeiras.”*

Marcos e Luciano também atribuem aos comportamentos homofóbicos dos/as alunos/as o estatuto de brincadeira e não citam consequências relevantes disso para o convívio do grupo e para o processo educativo. Os dois entrevistados demonstram perceber a presença de movimentações nos padrões e nas relações entre as pessoas na escola.

Os relatos até aqui apresentados igualmente retratam as tentativas por parte desses/as professores/as de retirar da escola qualquer responsabilidade pela homofobia vivida pelo/a aluno/a naquele espaço. Em consonância, nota-se a grande dificuldade em responsabilizar-se, enquanto docentes, pela omissão diante de situações de preconceito vividas pelos/as alunos/as no espaço escolar e pela reiteração do silenciamento da homossexualidade.

Marcos valoriza a discrição presente no comportamento de seus/as alunos/as tidos/as como homossexuais, afirmando que eles/as são mais discretos/as do que os/as da outra escola em que trabalhava. Ester também enaltece a discrição dos homossexuais ao intervir junto a um aluno que se autorreconhecia como tal:

*“Pedi para ele se conter um pouco mais porque ele estava dentro da sala de aula.”*

Cleusa pontua a necessidade de os homossexuais respeitarem os heterossexuais, o que implica discrição nas vivências sexuais e nos relacionamentos afetivos:

*“Vocês podem fazer o que vocês bem entenderem, ninguém tem nada com isso, mas tem que ter um comportamento adequado, respeito pelos outros colegas, pelos próprios professores, dentro da escola.”*

Ester e Cleusa apontam as meninas como mais corajosas do que os meninos quando se trata de assumir a homossexualidade e observam maior posicionamento delas nesse sentido:



“Hoje a gente vê meninas se beijando no pátio. A gente não vê meninos se beijando [...] De certa forma, elas estão certas, mas, dentro da escola, a gente tem que pôr certo limite para isso.”

Luciano segue o mesmo raciocínio e defende a necessidade de os homossexuais vivenciarem com discrição e cuidado suas próprias orientações sexuais:

“Existem aqueles [homossexuais] que mantêm certa ética [...]. Isso eu acho válido, acho perfeito. [...] Se a pessoa não pediu para ser, tudo bem, mas ela tem que se comportar de determinada forma para que isso não seja exagerado e não seja aparente demais, não agrida.”

A discrição é uma característica exigida daqueles/as que se autorreconhecem homossexuais. No processo de socialização da sexualidade das pessoas não heterossexuais, tal exigência “consiste em dizer-lhes o tempo todo que devem aceitar não **perturbar** a ordem sexual vigente na esfera pública escolar e que devem ser **discretas**” (CAVALEIRO, 2010, p. 175, grifos do autor).

Eribon (2008) pontua o lugar inferiorizado que é atribuído ao sujeito homossexual e afirma que, para existir na ordem social e sexual, tal sujeito adere às regulações impostas e busca adequar-se aos padrões estabelecidos. Segundo o autor, é sempre:

[...] a dissimetria que está em ação: o heterossexual sempre tem um privilégio sobre o homossexual [...]. Sempre tem um ponto de vista sobre o que deveriam fazer ou não fazer, ser ou não ser, dizer ou não dizer, os homossexuais (ERIBON, 2008, p. 74).

Pode-se dizer que esse grupo demonstra uma aceitação do/a homossexual como pessoa, mas apresenta posturas ligadas à homofobia social, já que busca manter a diferença entre homossexual e heterossexual, ressaltando a demarcação das fronteiras sociais com base na sexualidade. Ao ressaltar a necessidade de discrição, enuncia os mecanismos mais frequentes de controle da homossexualidade: silenciamento e ocultação.

A percepção apresentada por esse grupo de educadores/as sugere ainda que as meninas não têm a possibilidade de vivenciar uma orientação sexual diferente da heterossexual para além de uma fase de experimentação. Eles/as entendem que uma menina influencia a outra em seus comportamentos e em suas decisões relacionadas à experimentação sexual, de modo que o desejo feminino é silenciado. Ao mencionar a formação de casais femininos (meninas namorando meninas) na escola, Cleusa afirma que provavelmente tais alunas estejam experimentando e testando para ver se querem isso ou aquilo; para ela, não se trata necessariamente de uma situação definitiva. Ela indica uma **causa** para o comportamento homossexual, ainda que seja uma **causa passageira**. Inês, seguindo a mesma direção, fala sobre as meninas que estão querendo **se pegar** e namorar meninas, mas diz que isso é um modismo, pois ela percebe que, depois, essas meninas já voltam a namorar meninos.

Epstein e Johnson (2000) discorrem sobre a ocultação do desejo feminino como prática constante na sociedade ocidental e como estratégia de controle do corpo das mulheres: quem deseja é o homem, e a mulher é quem satisfaz o desejo masculino. A percepção da homossexualidade feminina como algo passageiro, como **uma fase**, adquire, na visão de

Epstein e Johnson (2000), um caráter depreciativo e marginal. Para os autores, toda a preocupação em torno da homossexualidade estrutura-se no caráter de anormalidade atribuído a esse comportamento, assim como na possibilidade de retorno ao natural, à heterossexualidade. Nesse sentido, a invisibilidade atribuída por alguns/as professores/as à homossexualidade feminina reflete a força do discurso de silenciamento do desejo feminino.

Cavaleiro (2010, p. 9) pesquisou meninas homossexuais na escola e afirma que a discriminação das homossexualidades femininas ocorre de maneira incisiva em tal ambiente, “visando ocultação, silenciamento e dissimulação das formas de viver a sexualidade não heterossexual”. O movimento parece ser o de silenciar a possibilidade da vivência homossexual, a fim de eliminar tais práticas sexuais e, conseqüentemente, tais sujeitos com orientação não heterossexual. A negação e o silenciamento da existência aparecem como estratégias mantenedoras da heteronormatividade. Como afirma Foucault (2010, p. 34), “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam muitos discursos”.

Finalmente, as análises realizadas até aqui permitem dizer que os/as professores/as que mais reiteram a homofobia em seus relatos não chegaram a ressignificar suas percepções sobre sexualidade, sendo muito difícil para eles/as distanciar-se dos padrões de pensamento ligados à heteronormatividade. Nota-se que não lhes foi possível desprender-se da ideia de homossexualidade como problema individual do/a aluno/a; em decorrência disso, não foram apresentadas por eles/as práticas docentes em prol do acolhimento da diversidade sexual na escola.

## **OU EU APRENDO OU VOU FAZER O QUÊ? FUI PROCURAR UM POUQUINHO DE AJUDA**

Os/as cinco professores/as do grupo que apresenta relatos de enfrentamento da homofobia na escola relatam vivências, anteriores ou concomitantes ao curso, de envolvimento com a realidade de alguém cuja orientação é homossexual.

Gustavo relata empenho em aproximar-se de três alunos que se autorreconheciam homossexuais a fim de compreender a vivência deles, demonstrando preocupação com sua postura diante da realidade vivida pelos alunos:

*“Se você falar para mim: **E uma escola há dez anos atrás?**, eu vou falar para você que não tinha [homossexuais]. Mas quando eu comecei a perceber, quando eu comecei a ir, eu fiquei preocupado, **ou eu aprendo ou eu vou fazer o quê?** Vou excluir, vou... Eu fiquei preocupado com a minha atitude, com a atitude que eu podia ter, por isso eu fui procurar um pouquinho de ajuda.”*

A empatia desse professor com os três alunos de orientação homossexual revela-se em seu receio de não saber o que fazer ou, pior ainda, em repetir atitudes excludentes ao aproximar-se deles, bem como na afirmação de que procurou ajuda para adquirir uma percepção mais ampla da diversidade sexual na escola. Gustavo demonstra um olhar empático diante desses garotos e do conflito gerado em suas próprias concepções sobre sexualidade. Ele declara que essa vivência foi fator importante em suas reflexões a respeito da diversidade sexual:

*“Eu não sabia, sinceramente, eu lembro que no primeiro e no segundo dia eu fiquei... **Como é que eu vou tratá-los? Trato do mesmo jeito, chego perto, brinco ou não brinco?** Não sabia nem o limite que dar*

*para isso, então realmente eu fiquei apreensivo do que fazer, como fazer. [...] o professor não é só aquele que vai lá e passa na lousa, você precisa interagir com os alunos hoje mais do que nunca, então essa interação eu não sabia como fazer com eles. [...] E constantemente eu me sentia um pouco arredio, até de ir lá e conversar com eles, vou falar do quê? Que empatia eu tenho com eles? Como é que eu vou me colocar no lugar deles? Ficava difícil! Eu não fazia a menor ideia, até que eu comecei a me aproximar de um deles, o PC. O apelido dele era PC e [...] ele contava o quanto ele era discriminado. Relatou-me toda a vida dele desde pequeno, desde pequeno e contava que... [...] não, professor, desde cedo, eu pegava roupa da minha mãe, pegava roupa da minha irmã, me vestia. Não sentia nada pelas meninas e o que eu queria era... sentia pelos meninos e fui experimentar uma vez e estou até hoje! Eu falei: Você está feliz?, Estou! E eu disse: Então vai embora, vai tranquilinho. E eu comecei a ficar um pouco mais relaxado de saber que esses três estavam contentes. Não tinha problema de conteúdos, as provas, nunca vi problemas em provas, nada. Iam bem ou iam mal, não tinha nada a ver com isso, e eu falei se não está influenciando o ensino, se não tem nada a ver, cada um cada um, fica aí! E depois eu comecei a aceitar.”*

Wanda, por sua vez, demonstra sua empatia com um aluno de 6 anos que estudava na classe de 1ª série/2º ano para a qual ela dava aulas de Educação Física:

“*E ele colocava a blusa de moletom dele na cabeça, com as duas mangas do lado de fora formando um cabelo, falava que era o cabelo dele. Na época, eu ainda formava fila de meninas e meninos. Hoje eu não formo mais, depois eu explico por quê. E ele ia na fila das meninas. Eu não lembro o nome dele, mas falava: fulano, vai para a sua fila. E ele ia todo remelexo, sabe?! Todo aquele jeitinho para a fila dele. E todos os outros falavam: não, professora, ele quer ser menina. Seis anos! E ele dava aquele risinho. Lógico que ele não me dizia nem que sim nem que não, acho que ele nem tinha discernimento do que ele es-*

*tava sentindo, do que ele passava. E ele acabava indo para a fila dos meninos porque eu mandava. Mas se eu não mandasse, toda aula ele estava na fila das meninas.”*

Tal vivência aparece como anterior ao curso sobre diversidade sexual e ganha relevância no relato da professora:

*“ Isso até na época que eu fiz o curso, eu comentei lá, que era uma coisa que mexeu comigo, porque, até então, na formação você não tem conhecimento sobre diversidade. Você não tem.”*

O fato de essa experiência ter integrado suas reflexões sobre diversidade sexual durante o curso certamente rendeu-lhe mais proximidade com a temática abordada. Pode-se supor que essa empatia com o aluno e com a possibilidade de ele desenvolver uma orientação homossexual, ainda que esteja pautada em estereótipos sexuais, foi capaz de atrair um olhar diferenciado da professora para a temática da diversidade sexual em uma aproximação significativa.

Wanda demonstra angústia ao dimensionar o preconceito que possivelmente seu aluno poderia vivenciar. Por conseguinte, ela busca compreender o que aquele comportamento apresentado pelo aluno significava em sua construção da identidade de gênero e de orientação sexual:

*“ E aquilo mexeu... Nossa, um menino de 6 anos... Você já começa a pensar, como que funciona isso? Como é que é ser um homossexual... Se ele com seis anos... Não sei se ele vai ser, se ele queria ser menina por um motivo qualquer [...]. Mas é uma coisa que mexe com você, você já olha e pensa com outro olhar. E as crianças até já estavam acostumadas, que nem zombavam mais. Até por ser 6 anos não tinha mais, nem tinha essa malícia: só diziam que ele queria ser menina.”*

Entre os relatos apresentados pelos/as professores/as desse grupo a respeito de vivências, anteriores ou concomitantes ao curso, de envolvimento com a realidade de alguém cuja orientação é homossexual, nota-se uma fala muito carinhosa de Marília sobre uma aluna que, de acordo com a entrevistada, **sempre dá a entender** que é lésbica:

*“Desde o primeiro dia de aula que ela força a barra, que ela quer que eu fale alguma coisa. Então, no primeiro dia da chamada, eu chamei uma menina para trazer o caderno para mim. E parou um menino na minha frente. E eu falei: **Não, eu chamei a fulana.** Ela falou para mim: **Sou eu!** E estava de boné virado para trás, de bermuda. Estava masculino e era feminino. Na hora eu fiz assim: **Ah, tá, tá bom!** E, na hora de fazer a chamada: **Eu sou 24!** e ela falava assim: **Bom numero, né professora?**”*

Marília demonstra aprovar a postura assertiva da aluna com relação à sua identidade de gênero. Ainda que a professora identifique a aluna como lésbica sem que a própria o faça, fica evidente, no decorrer de seu relato, que há uma ânsia por garantir que os/as alunos/as com identidades de gênero distintas dos padrões sociais ou com outra orientação que não a heterossexual sejam respeitados/as.

*“Então ela mesma. Ela vem, ela brinca, e faz questão de mostrar que é masculina, sempre faz questão. Essa daí é uma que eu sei que tem. Que é uma graça de pessoa.”*

Assim, a relação com a aluna ganha relevância na fala da professora e na construção da experiência social em diversidade sexual que ela protagoniza, influenciando positivamente suas reflexões sobre a temática.

Vilma tem na vivência com duas alunas transexuais marcos em sua trajetória como professora:

“Então são dois marcos na minha trajetória. A Patrícia [...], o outro transexual o Evandro, e de quem perdi notícia, mas sei que ele foi para outro Estado pela crise que ele teve.”

A entrevistada relata o contato com Patrícia, uma aluna transexual, logo no início de sua carreira:

“E lá eu tive uma aluna do ensino médio, a Patrícia, e ela só falou comigo pela questão [da transexualidade]. Esse destravar da língua na dinâmica de grupo. Ela, por onde eu passasse, por onde eu caminhasse, ela estava atrás de mim. E eu não entendia o porquê que ela estava sempre perto de mim. Então isso faz... Quantos anos? Vinte e seis anos, vinte sete anos. [...] E em um encontro, eu a levei para casa, porque eu vi que ela estava muito doída, sofrida demais. E ela se abriu, falou que nasceu homem. Eu tive um espanto: **Como assim nasceu homem? Como assim Patrícia?. Não, nós somos trigêmeos e três garotos, paridos da mesma mãe, mas eu fui aos 7, 8 anos, percebendo que eu não queria ser homem.** Comoveu assim, para mim foi uma experiência riquíssima. Eu me defrontei com uma realidade com a qual nunca tinha convivido. E com ela, Patrícia, eu fui uma aprendiz. Uma aprendiz na questão do gênero. Emociono-me quando falo de Patrícia, né? Ela me deu a vida dela em minhas mãos.”

Ela demonstra muita proximidade com essa aluna e considerável empatia com sua história de preconceito por orientação transexual. Nota-se aí uma relação de extrema confiança entre aluna e professora, especialmente quando Patrícia conta sobre o modo como frequentava a escola com nome feminino:



*“ Eu falei: Como é que você? Você está matriculada, porque eu me lembro do diário, está como Patrícia, Patrícia Maria. Ela falou: Foi porque eu falsifiquei também o documento.”*

Vilma prossegue:

*“ Desde pequena ela foi chamada de bicha, veado. Mas ela nunca se importou, pois se identificava como mulher. [...] A dificuldade dela, como identidade física, vamos dizer assim, era no tocante à genitália, e nós... A partir dali, a história dela me pertencia. Então nós nos movimentamos. Eu tinha amigos dentro do Hospital das Clínicas para o encaminhamento da cirurgia. Que na época nem isso havia, aquilo era expurgado. Era algo assim do além, né? E a Patrícia, depois também nesse relato, ela confessou que precisava da minha ajuda.”*

Assim, Vilma iniciou sua reflexão em torno da diversidade sexual muito antes de sua participação no curso **Convivendo com a diversidade sexual na escola**. É possível afirmar que a construção da experiência social em homofobia dessa professora está fortemente permeada pela empatia em relação a essa aluna transexual e pelo envolvimento direto em sua história e realidade social:

*“ O contato com a questão do gênero já vem lá de trás e a transexualidade também foi que me chamou muito a atenção e eu não poderia virar as costas.”*

A reflexão de Thales sobre diversidade sexual é igualmente atravessada por vivências de empatia com alunos homossexuais, especialmente com Breno, com quem o professor se identificou muito e por quem desenvolveu grande empatia; mas também é fortemente permeada por sua própria vivên-

cia como homossexual masculino diante do preconceito por orientação sexual nos tempos de aluno. Em suas palavras:

“ [...] eu estou voltando lá no passado, mas os relatos já vão batendo. Em 1994 não me esqueço, [...] eu estava na 5ª série/6º ano, 4ª série/5º ano, e o professor de educação física... Eu não gosto de futebol, e às vezes me confundiu um pouco isso, até a minha sexualidade ficou em jogo nisso. Porque é lógico, hoje já tenho minha sexualidade formada, mas na época eu fiquei muito aterrorizado. Como eu não gostava de jogar futebol e tinha areia, era um campo de areia não era cimentado, eu fiz uma montanha para passar com carrinho, alguma coisa assim, e o professor falou assim: **Ai, a bonequinha quer ficar só brincando na areia, não vai jogar como menino não? Desse jeito!**”

No relato do professor, é possível notar esse movimento de retomada do preconceito vivido por ele em diálogo constante com a empatia relativa à situação dos alunos que sofrem preconceito:

“ Eu tinha um aluno no Rui Bloem onde eu dei aula [...] ele destoava um pouco porque gostava da Lady Gaga, gostava da Beyoncé, gostava de tudo que você pode imaginar de coisa mais dance e mais gay, digamos assim. Ele só fazia trabalho com as meninas. Na hora de jogar futebol, os meninos não queriam chamar ele, nossa, parece que eu estava vendo a minha... [risos]. Ele era até diferente de mim, ele era até um pouco mais afeminado, e ele tinha um toque às vezes na hora de sentar, na hora de mexer a mão. Mas quando se chamava a atenção dele, ele tentava se arrumar. Os alunos pegavam muito no pé dele, e veio o curso [...].”

Thales chega a verbalizar essa constante intersecção que faz entre sua realidade como aluno homossexual na escola e a realidade vivida por seus alunos:

“Agora, quando eu fui no ensino médio, que eu fiquei no colégio interno... era no interior de Minas Gerais [...] Lá: bullying extremo! Ataques de tudo quanto é lado e eu tentando me desvencilhar disso, mas eu era muito nerd, muito na minha, muito quieto. E eu muito educado, e as pessoas já traçavam quem era muito educado de bichinha, bichinha, veadinho. [...] Estou contando isso, porque eu acho que eu convivi tanto com isso e eu acho que está se produzindo isso na escola de novo, eu estou vendo nos meus alunos o que aconteceu comigo no passado.”

Ele fala da necessidade constante de fingir ser heterossexual para poder **sobreviver** no ambiente escolar. Isso aparece em seu relato sobre quando era aluno:

“Eu vim criado nessa atmosfera de homofobia [...]. Para chegar no grupo dos meninos, os ditos heteros... porque, também na época, eles... pode também ser uma roupagem. Para entrar no grupo deles você tinha que fazer as mesmas coisas: **ó a bichinha lá, ó a bichinha lá!** Você tinha que fazer o mesmo coro!”

E também em seu relato sobre a própria atuação como professor:

“[...] a minha abordagem, eu acabo vendo até como um professor gay. Eu comecei a olhar pelo outro lado e, muitas vezes mesmo já sabendo da minha sexualidade, eu tive que endossar para não me sentir fora do grupo, porque mesmo como professor eu ainda sofria bullying dos colegas professores.”

No caso desses/as professores/as, a empatia com alunos/as tidos/as como homossexuais representa ponto-chave na construção de uma experiência social marcada por superações.

Entretanto, foi a incorporação dessa empatia em suas reflexões sobre diversidade sexual que realmente fez diferença e contribuiu para ampliar suas percepções sobre homofobia na escola. Não bastou possuir a vivência de empatia com aluno/as homossexuais; o diferencial foi incorporar na reflexão o diálogo com uma vivência real e empática com outras orientações sexuais que não a heterossexual. A fala de Thales retrata esse despertar para o combate à homofobia:

*“Espera aí! Eu estou reproduzindo, eu estou reproduzindo tudo isso, quando isso vai acabar?”*

Nota-se também que a presença ou a ausência de determinadas características sociais atuaram como fator facilitador ou dificultador na construção da experiência social em homofobia.

Os apontamentos feitos pelos/as docentes e apresentados até aqui retratam a tendência da escola em reiterar a heterossexualidade, num processo que naturaliza essa orientação sexual e silencia a homossexualidade. Como parte de um projeto de democracia, a instituição escolar tem o desafio de produzir e reproduzir a matriz curricular da diversidade, mas o que ainda prevalece, conforme as falas dos/as entrevistados/as, é a atuação disciplinar em prol dos padrões morais hegemônicos, tal como apontam os estudos feitos por Lionço e Diniz (2009).

No entanto, o diálogo com professores e professoras entrevistados/as, em vez de sinalizar a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais, sugere que há espaço para o questionamento da realidade predominante.

A reconstrução coletiva das masculinidades (CONNELL, 1995), como processo dialético baseado na oposição e na complementaridade com o feminino e com o desviante, aparece na capacidade de reverter algumas práticas e normas sociais, inclusive no que tange à vivência sexual feminina e à aceitação da diversidade sexual.

A resistência se faz presente em frases como esta, apresentada por Gustavo:

*“Ah, professor! De novo a gente vai discutir isso daí? Toda vez esse negócio aí?”*

Ou como as relatadas por Thales:

*“Tinha que ter escola para gay, separada. E tinha que ter um banheiro para os gays”; “Eles [homossexuais] não são gente, Deus não fez assim, isso é pecado”; e “eu acho que a pessoa tem que ser gay na casa dela.”*

Sendo assim, apesar de ainda haver obstáculos ao enfrentamento da homofobia na escola, há avanços, entre eles o fato de um grupo de professores/as ser capaz de ter tais percepções de mecanismos tão sutis de homofobia na escola. Trata-se de uma demonstração da capacidade de mutabilidade da estrutura escolar e de reflexão docente.

## **OBSTÁCULOS MANTIDOS E ÊXITOS CONQUISTADOS**

No âmbito dos programas e das políticas públicas de educação, cada vez mais é possível visualizar a defesa da importância da formação docente – seja ela presencial ou a dis-

tância – com vistas ao enfrentamento das desigualdades que se produzem e se reproduzem nas escolas.

Ainda que ausentes na grande maioria dos cursos de formação inicial para professores/as, as temáticas de gênero e diversidade sexual têm sido contempladas em cursos de formação continuada, especialmente naqueles de modalidade presencial (cerca de 40h de curso) e a distância, como é o caso do curso **Gênero e diversidade na escola** (GDE). Porém, sem duvidar da importância dessas iniciativas, faz-se necessário refletir sobre o formato e o modo como tais cursos de formação vêm sendo oferecidos. O que se pode esperar, de fato, das ações desse tipo? Será que elas têm sido capazes de sensibilizar os/as professores/as a ponto de suscitar mudanças na prática educativa em prol da igualdade de direitos e da não discriminação por identidade de gênero e/ou orientação sexual?

As contradições, dissonâncias e continuidades presentes nos relatos dos/as professores/as sobre relações de gênero e diversidade sexual na escola reportam diretamente às estratégias discursivas atuantes na constituição identitária desses sujeitos, estratégias estas que se mostram fortemente vinculadas à disputa política travada em torno do saber a respeito das diferenças sexuais: aos símbolos sociais; aos conceitos normativos baseados na binaridade fixa entre feminino e masculino; às instituições; à organização social; à subjetividade dos sujeitos (SCOTT, 1995); à heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010). Nos relatos, foi notável a ideia do sexo como **ideal regulatório** (FOUCAULT, 2010) mascarando a **complexidade de forças** – classe, raça/etnia, gênero – que modelam atitudes e comportamentos sexuais.

A naturalização das relações de gênero, da heteronormatividade e da hierarquia das sexualidades contrapõe-se ao caráter de construção social de tais mecanismos e modos de organização da vida em sociedade e os relatos aqui analisados fazem parte desse processo. Nesse sentido, observa-se no discurso dos/as entrevistados/as a invisibilidade do empenho pela produção e pela manutenção de um dispositivo voltado para o controle dos corpos e das vivências sexuais em prol da **normalidade**, do que é considerado natural, inato e inalterável na identidade dos sujeitos. Estabelece-se estreita correspondência entre o corpo socialmente aceitável e a identidade de gênero **natural** a esse corpo.

Os relatos sobre a manutenção de práticas homofóbicas na escola inscrevem-se nessa dinâmica: a identificação do sujeito como heterossexual ocorre pela contraposição ao/à desviante da norma (homossexual, bissexual, transexual, travesti, transgênero), inclusive por sua exclusão da convivência social. O exercício da dissimulação, da invisibilidade e do silenciamento faz-se presente em todo esse processo de normatização do gênero e da sexualidade no ambiente escolar.

Mas essa é uma dinâmica de produção, reprodução e resistência. A escola configura-se concomitantemente como espaço reprodutor e transgressor das normas e dos padrões sociais preestabelecidos para a vivência das relações de gênero e das orientações sexuais. Por um lado, a instituição escolar, no uso de seus tempos, espaços e na difusão dos saberes, atua para a repressão/castração das vivências sexuais dos/as alunos/as e para a dessexualização de professores/as e funcionários/as. Por outro, de forma bastante assertiva, ela constitui um espaço de disputa de poder capaz de construir reflexões

coletivas e individuais sobre gênero e sexualidade e enfrentar práticas homofóbicas na escola perante a naturalização das vivências sexuais e das relações de gênero.

Nessa segunda faceta da escola – como instituição com potencial para a transformação das relações sociais –, a atuação do/a professor/a insere-se como ponto-chave na tensão entre igualdade e diferença que atravessa todas as relações. Tais profissionais são tidos/as como “um grupo social potencialmente transformador” (PATTO, 1990, p. 413).

A partir das análises realizadas, fica evidente que a empatia desenvolvida pelo/a professor/a com um/a aluno/a que se autorreconhece na orientação não heterossexual e, especialmente, a inclusão dessa vivência empática em suas reflexões sobre diversidade sexual mostraram-se cruciais para o enfrentamento da homofobia na escola.

É importante pressupor que tais características dizem respeito ao que foi dito e elencado pelos/as entrevistados/as, estando conectadas a dimensões específicas do sistema social de que fazem parte. No caso dos/as professores/as que se baseiam em crenças e preceitos religiosos para pensar a sexualidade, por exemplo, a construção da forma de lidar com a homofobia está fortemente vinculada ao ideário religioso presente no meio social desses sujeitos, aliando-se aos padrões heteronormativos de expressão e vivência sexual e incitando-os a considerar a homossexualidade como expressão sexual não natural e de caráter anormal.

Nesse sentido, os padrões interceptados pelos/as professores/as não são fixos e imutáveis; ao contrário, mostram-se histórica e socialmente cambiantes. No caso dos/as professores/as com maior facilidade de estabelecer



empatia com a realidade do/a aluno/a, o olhar para as expressões da diversidade sexual e das identidades de gênero na escola foi mais cuidadoso, havendo uma conexão entre os acontecimentos, as necessidades do sujeito e os saberes sobre sexualidade. Em suas reflexões sobre diversidade sexual, algo lhes aconteceu, algo os tocou a ponto de produzir **marcas, vestígios e efeitos** neles/as próprios/as e em suas práticas docentes (LAROSSA, 2002), no sentido de não mais ser possível manterem-se alheios/as à homofobia na escola.

A conquista de superações na temática da homofobia por parte dos/as professores/as entrevistados/as não exclui a permanente presença do movimento de produção-reprodução-resistência efetuado pela escola na constituição identitária dos sujeitos, seja em âmbito individual, seja em âmbito coletivo.

As descontinuidades das ações relatadas por alguns/as dos/as professores/as entrevistados/as são geradas no interior desse processo de produção-reprodução-resistência que se opera no ambiente escolar. As ações valorizadas ou desencorajadas na escola mostraram-se, em grande parte, definidas a partir de disputas de poder por legitimidade dentro desse espaço. Tais disputas podem ser visualizadas também nos cursos de formação de professores/as, tanto em caráter inicial quanto continuado.

Consideramos que muitas das descontinuidades presentes nas ações do/a professor/a junto aos/às alunos/as vêm da própria descontinuidade dos processos de formação docente a que esses sujeitos são submetidos.

A ausência de discussões acerca da diversidade em geral e, em especial, da diversidade sexual e de gênero, na maioria dos cursos de formação inicial de professores/as do país (UN-

BEHAUM; CAVASIN; GAVA, 2010), já se apresenta ela mesma como uma descontinuidade em relação aos documentos oficiais que referenciam e orientam a educação nacional. Como afirmado anteriormente, nos últimos anos tem-se buscado sanar essa ausência na formação docente inicial por meio de iniciativas pontuais de formação continuada, fomentadas principalmente pelo governo federal. Pode-se dizer que há, desde 2004, certa “porosidade do governo federal às demandas de movimentos sociais organizados” (VIANNA, 2011, p. 229); no caso da temática de gênero e diversidade sexual, o movimento LGBT assume papel protagonista na proposta de ações pela não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero em vários projetos e programas.

No entanto, tais iniciativas não integram políticas públicas educacionais, já que dependem diretamente de editais de financiamento vinculados a programas do governo federal específicos de determinada gestão política. Não há a garantia de continuidade dessas iniciativas diante das constantes investidas de setores conservadores e veementemente contrários ao enfrentamento da homofobia na instituição escolar e/ou face à reorganização das secretarias dentro do MEC e de outros ministérios integrados nessas ações.

O modo como o curso **Convivendo com a diversidade sexual na escola** foi organizado e oferecido evidencia a falta de consenso entre os/as próprios/as gestores/as educacionais (diretores/as de escola, supervisores/as, dirigentes regionais de ensino, etc.) acerca da legitimidade em oferecer um curso sobre a temática: foi realizado fora do horário de trabalho do/a professor/a; não valia aumento de pontuação; teve a participação de professores/as aleatórios/as de diversas escolas e não levou em conta o contexto de cada instituição;

não formou equipes de trabalho para concretizar as ações; não teve a participação de gestores/as e demais funcionários/as da escola.

Desse modo, as iniciativas de formação docente continuada em diversidade sexual, nas modalidades presencial ou a distância, representam um grande avanço na inclusão da diversidade sexual na escola, mas ainda não se pode dizer que os/as professores/as foram por elas atingidos em sua maioria. Como os cursos são de caráter opcional, participa somente quem adere à proposta e propõe-se a discutir sobre a temática, o que ainda representa apenas uma pequena parcela de professores/as. Somado a isso está o fato de não haver, entre os/as envolvidos/as na proposição desses cursos de formação continuada, um consenso a respeito das características necessárias a tais cursos, dos moldes que devem assumir para cumprirem sua função de levar o/a professor/a à reflexão sobre diversidade sexual e de gênero na escola. É possível afirmar que o contato do/a professor/a com a temática não pode basear-se apenas na informação sobre o assunto, mas precisa ir além e ser capaz de levar ao desenvolvimento de empatia com os sujeitos que encarnam e materializam o rompimento com as normas sexuais e de gênero.

Trata-se de diversos valores, conceitos morais e religiosos envolvidos no modo como o/a professor/a pensa a sexualidade, já que o gênero está permeado na própria constituição do poder: na estruturação da ordem social. O entendimento do sexo do sujeito como reduzido a características naturais e a aspectos físicos é cotidianamente naturalizado, chancelado pelas ciências biológicas e encontra-se embutido na identidade docente e nas relações escolares. Pensar a sexualidade de outro modo e a partir de outros referenciais não é desafio

simples para os/as professores/as. A realização de um curso, como o citado nesta pesquisa, é uma iniciativa imprescindível no sentido de provocar um *start* para o/a professor/a pensar sobre o modo como as diferenças tornam-se desigualdades no ambiente escolar. Foram quarenta horas de curso presencial com convites subsequentes à reflexão. Porém, quando o/a professor/a conclui sua participação no curso, vê-se sozinho/a na escola: sem parcerias e sem força política para sustentar um trabalho que é **mal visto** pela maior parte da equipe docente e, por vezes, pela equipe gestora.

Transversalizar a discussão sobre as relações de gênero e sobre sexualidade no trabalho com os/as alunos/as consiste em uma iniciativa ousada em que o/a professor/a desafia construções sociais naturalizadas e empreende um esforço político, cognitivo e emocional voltado para a mudança. A dificuldade de fazer isso sozinho/a apareceu no relato da maioria dos/as entrevistados/as, na exposição de suas dúvidas, suas angústias e seus anseios. Pode-se pensar que a participação em uma iniciativa de formação continuada em gênero, sexualidade e homofobia, com data para começar, data para terminar, e que não projeta um espaço de tutoria e/ou assessoria para os/as professores/as durante os meses posteriores ao curso assume o risco de plantar a semente do respeito à diversidade e não a ver germinar. A preocupação com o período pós-formação não aparece na proposta do curso **Convivendo com a diversidade sexual na escola**, nem é garantida nos editais de seleção de projetos de formação continuada elaborados pela SECAD/MEC.

Acreditamos que ações individuais de formação continuada devem estar inseridas em um projeto mais amplo, no âmbito específico da escola. É coletivamente que se pensa a

educação: há que se construir uma cultura escolar de reflexão sobre diversidade e não mais abandonar professores/as interessados/as nessa discussão como se a mesma fosse um problema individual (SOUZA, 2006).

A formação docente continuada *in loco* aparece como uma proposta diante do isolamento profissional dos/as educadores/as no trabalho com as temáticas da diversidade. Defendemos a ideia de que a formação docente para a diversidade deve acontecer no contexto da escola em que o/a professor/a trabalha, possibilitando o desenvolvimento de um olhar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a busca por igualdade de oportunidades entre os/as alunos/as.

O convite realizado ao/à professor/a para que repense sua atuação precisa estar aliado a mudanças nas condições da escola e nas políticas públicas educacionais. Incitar a reflexão sobre diversidade sexual e manter todo um sistema, uma organização e uma cultura de equipe de trabalho docente que não contribuem para que haja condições de mudança na prática educativa, é o mesmo que repetir intenções incapazes de gerar ações concretas. O trabalho pelo enfrentamento da homofobia na escola precisa estar presente no projeto político pedagógico de cada instituição, ser discutido por toda a equipe e comunidade escolar e, efetivamente, permear as ações cotidianas de todos e de todas. Está na hora de começar a construir na escola relações que sejam baseadas na reciprocidade, pondo fim às práticas homofóbicas e a todas as formas de exclusão por identidade de gênero e orientação sexual, bem como por raça/etnia, classe, traços fenotípicos, pertencimento linguístico, geração e todas as dimensões que desencadeiam a construção de desigualdades.

## REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BRASIL. Termo de referência. **Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero**. Brasília: SECAD, 2005.

BRASIL. Termo de referência. **Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero**. Brasília: SECAD/SDH, 2006.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. 2009. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-141723/pt-br.php>>. Acesso em: 26 out. 2016.

CONNELL, Robert William. *Políticas de masculinidade*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 156-206, jul./dez. 1995.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia**. 2011. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/pt-br.php>>. Acesso em: 27 out. 2016.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. **Sexualidades e instituição escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York: Basic Books, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

LAROSSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; UnB, 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 27 out. 2016.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. 2013. 280 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23102013-112910/pt-br.php>>. Acesso em: 27 out. 2016.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.

**Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a04v32n3.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sílvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100\\_ARQUIVO\\_Gen\\_Sex\\_Curric\\_Ped\\_ST19\\_FG9.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278171100_ARQUIVO_Gen_Sex_Curric_Ped_ST19_FG9.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação:** exame de sua concretização em algumas escolas públicas do estado de São Paulo. CNPq/PQ, Projeto Produtividade em Pesquisa, 2010-2012.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação:** das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. 259 p. Tese (Livre Docência – Políticas Públicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-20102016-162243/pt-br.php>>. Acesso em: 27 out. 2016.



# **VIOLÊNCIA E HOMOFOBIA NAS ESCOLAS DO LITORAL DO PARANÁ: DESAFIOS LOCAIS PARA UM PROBLEMA NACIONAL<sup>1</sup>**

Marcos Claudio Signorelli  
Clóvis Wanzinack

## **INTRODUÇÃO**

Este texto objetiva apresentar uma reflexão sobre questões de gênero, violência e homofobia e sua articulação com a promoção dos direitos humanos nas escolas. O estudo tem como recorte territorial o contexto da educação pública da região litorânea do Paraná, uma das menos desenvolvidas do Estado. Entretanto, os aspectos aqui discutidos são extensivos a outros locais. São abordados, ao longo do texto, resultados de experiências oriundas a partir de estratégias de um coletivo docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Litoral, atuantes no âmbito da graduação e da pós-graduação, especialmente em cursos de formação de professores/as ligados à temática.

---

<sup>1</sup> Este texto é uma versão adaptada de uma análise prévia apresentada no VII Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, realizado em maio/2014, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande/RS.

O litoral do Paraná é composto por sete municípios: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná. É uma das regiões que apresenta alguns dos piores indicadores socioeconômicos, de saúde e de educação do estado do Paraná. Retrata um panorama socioeconômico muito semelhante a diversas outras regiões interioranas do país, marcadas pela má distribuição de renda e ausência de equipamentos públicos efetivos, que atendam às demandas da população. Longe de determinismos e sem querer associar pobreza com violência (ou em outras palavras, sabe-se que a violência permeia todos os extratos sociais), argumentamos que em contextos como este, marcados por situações de grande desigualdade social e lacunas do aparato Estatal, vêm à tona problemas como (re)produção de preconceitos, violências, homofobia e se acentuam as assimetrias nas relações de gênero entre homens e mulheres.

Para Luz (2009), a violência é um fenômeno amplo e complexo e que não consiste apenas em manifestações de comportamento entre pessoas. Refere-se também a questões como desigualdades (sociais, étnicas, de gênero ou de classe), pobreza, desemprego, sobrecarga e precarização do trabalho, desvalorização profissional e salarial, perpassando por discriminação, ausência de atendimento aos direitos básicos e abandono, entre outros componentes.

Os estudos de gênero têm contribuído na visibilidade de tais problemas, uma vez que denunciam a desigualdade nas relações de poder entre homens e mulheres, construídas historicamente em nossa sociedade. Importantes autores e autoras têm-se debruçado sobre essa questão, tanto no cenário internacional, destacando-se dentre eles/as os trabalhos pioneiros de Mead (1949), Delphy (1984), Scott (1986; 1996), até os mais

contemporâneos de Nicholson (2000), Butler (2008), quanto no contexto nacional, como os de Suárez e Bandeira (1999), Louro (2001) e Pedro (2005).

Alguns desses estudos de gênero também desvelam a violência que é (re)produzida com base nas assimetrias de tais relações, denominada violência de gênero. A violência de gênero pode recair, majoritariamente, tanto sobre as mulheres, intensamente denunciada pelo movimento feminista e por estudos multicêntricos conduzidos simultaneamente em diversos países (GARCIA-MORENO et al., 2006), quanto sobre pessoas não heterossexuais, atitude mais recentemente visibilizada pelos movimentos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

A violência contra pessoas LGBT tem distintas nomenclaturas/categorias, sendo **homofobia** a mais utilizada, embora não seja a única. É descrita por Vieira (1996) como um conjunto de atitudes negativas em relação a sujeitos homossexuais, somados ao medo de tornar-se homossexual ou tomar gosto pela experiência homossexual. No caso do homem, ele teme ser suspeito de ser homossexual, reagindo com pânico, hostilidade e até violência contra os homossexuais, tentando manter um estereótipo **macho**. Já para Breiner (2007, apud REIS, 2009), a homofobia se manifesta de distintas formas: a pessoa homofóbica tende a se afastar, em estado de pânico, de qualquer situação que, para ela, implicaria contato com homossexuais ou com questões ligadas à homossexualidade; até situações de ódio irracional contra sujeitos homossexuais, podendo machucar ou até mesmo culminar no assassinato de algum LGBT que possa representar uma ameaça homossexual a ela.

Atualmente, o movimento LGBT também criou as alcunhas **lesbofobia**, **bifobia** e **transfobia**, referindo-se especi-

ficamente aos casos de violências contra lésbicas, violência contra bissexuais e violência contra pessoas trans (transgêneros, travestis e transexuais), respectivamente. Assim, tornou-se comum tanto o uso isolado de cada categoria, bem como somente a categoria homofobia, mais genérica, ficando **subentendida** a lesbofobia, a bifobia e a transfobia, ou ainda a alcunha **homo/lesbo/bi/transfobia** (SIGNORELLI, 2011). Ciente de tais especificidades, neste capítulo será adotada a categoria homofobia, partindo-se do pressuposto de que homofobia é uma categoria de violência de gênero que inclui, mas que não pode ofuscar lesbofobia, transfobia e bifobia. Assim como a violência contra mulheres, todas essas modalidades de violência têm como pano de fundo as relações de gênero desiguais, construídas historicamente e intensamente debatidas por estudos de gênero.

A Organização Mundial da Saúde (1996) citada por Krug et al. (2002, p. 5) define violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Dahlberg e Krug (2006) complementam a noção de violência com a inclusão da palavra **poder**, ampliando a natureza de atos violentos e expandindo o conceito para incluir os atos que resultam de relações de poder, incluindo ameaças e intimidação. Assim, o **uso de poder** também denota negligência ou atos de omissão, além dos atos violentos mais óbvios.

Os estudos de Mott (2009), Abramovay, Castro e Silva (2004) e os estudos conduzidos pela Organização Não Governamental (ONG) Transgender Europe (TGEU) evidenciam que a violência contra pessoas não heterossexuais é uma realidade emergente no Brasil, seja em atos de violência física, que culminam em homicídios, seja na violência verbal, psicológica ou patrimonial (BALZER et al., 2012). Atualmente, o Brasil é o país que mais registra assassinatos de pessoas não heterossexuais no planeta, crimes de ódio claramente motivados pela homofobia. Ou seja, acaba-se com uma vida apenas pelo simples fato de o sujeito ser gay, lésbica, trans ou bissexual. Carrara e Ramos (2006) alegam que a violência homofóbica contra LGBTs tem representado um tema central para o ativismo e progressivamente para os governos e a mídia.

Na sociedade brasileira contemporânea, a não heterossexualidade é gravemente condenada pelo discurso hegemônico que, influenciado pelo discurso religioso fundamentalista e médico-científico, legitimou instituições e práticas sociais baseadas em um conjunto de valores heteronormativos, os quais levam à discriminação, marginalização e à punição de diversos comportamentos sexuais, sob a acusação de crime, pecado ou doença (PRADO; MACHADO, 2008).

Na tentativa de implantação de políticas públicas para atender a população LGBT, a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República lançou ao programa **Brasil sem homofobia** (2004), que propõe diversas diretrizes visando o combate à violência homofóbica por meio de parcerias com a sociedade civil organizada. Em 2008, o Ministério da Saúde apresenta a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais a ser implementada no Sistema Único de Saúde (SUS), na ten-

tativa de cumprir com os princípios de universalidade, equidade e integralidade que orientam o sistema.

Já o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vem fomentando a discussão a respeito de questões de gênero, homofobia e direitos humanos (entre outros temas de grande relevância), por meio de cursos de formação de professores das escolas públicas, ministrados por universidades parceiras.

E é neste cenário, de intenso debate e proposição/implementação de políticas públicas, que emerge o trabalho que vem aqui ser relatado. Objetiva-se neste texto tecer algumas reflexões sobre a experiência de um grupo de docentes da UFPR – Setor Litoral, que desde 2006 atua por meio de estratégias de formação de acadêmicos e professores/as, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Tal grupo foi nomeado como Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Representações de Gênero e Diversidade (REGEDI). Este coletivo acredita que a minimização de questões ligadas às desigualdades de gênero, preconceitos, violências e homo/lesbo/trans/bifobia passa pela formação de acadêmicos e professores/as que terão a oportunidade de atuar como multiplicadores/as em seus respectivos ambientes de trabalho/atuação.

## **A HOMOFOBIA SEGUNDO OS/AS PROFESSORES/AS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO LITORAL DO PARANÁ**

A primeira experiência do grupo ligada à formação de professores/as foi vinculada ao programa Brasil sem homofobia, desenvolvida em 2007 em parceria com o Grupo de Es-

tudos de Gênero e Tecnologia (GETEC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e intitulada **Refletindo gênero na escola: a importância de repensar conceitos e preconceitos**. Participaram da estratégia 120 pessoas, em sua grande maioria docentes de escolas públicas de Matinhos, que compreende o ensino fundamental (à época, 1ª à 4ª série) e educação infantil (pré-escolar), além de diretores, supervisores pedagógicos e equipe de apoio escolar. O projeto consistiu de um curso de formação presencial, com duração de 40 horas, buscando sensibilizar os/as participantes para questões de gênero, diversidade sexual e direitos humanos.

Naquela ocasião elaborou-se um formulário de pesquisa com perguntas objetivas e subjetivas a respeito de temas ligados à homossexualidade, preconceito e homofobia. Antes do início das atividades do projeto, os/as participantes eram convidados/as a participar de uma pesquisa anônima, com objetivo de identificar situações observadas pela comunidade escolar a respeito da homossexualidade no ambiente escolar e seus desdobramentos, bem como situações de homofobia nas escolas. Após ser respondido, o instrumento era depositado em uma urna, sendo, ao final, contabilizados os resultados.

Do total de participantes (n=120), 54% relataram já ter presenciado casos de piadinhas, chacotas ou comentários debochados envolvendo a orientação sexual dos/as estudantes, embora desses, a maioria (64%) considera tal situação rara. Dentre o grupo que já presenciou tais situações, cerca da metade admitiu ter dificuldades para lidar com tal circunstância no cotidiano escolar. À época, apenas cerca de 40% relataram tomar alguma atitude ou dar encaminhamento ao problema,

como, por exemplo, conversar com o/a estudante ou encaminhar para orientação especializada.

O fato de tomar uma atitude não é aqui colocado nem como algo positivo nem como negativo, mas como uma circunstância a ser interrogada. Muitas vezes, tomar alguma atitude pode ser interessante para o/a estudante que enfrenta problemas na escola, proveniente dessa situação, especialmente quando encaminhado/a à orientação educacional ou psicológica especializada. Em outras conjunturas, tomar atitudes pode causar alardes e levar a uma excessiva exposição do/a estudante e de sua sexualidade, dependendo da maneira como o caso é conduzido internamente na escola e até mesmo externamente, quando são envolvidos pais/mães/responsáveis. Assim, com base nessas respostas, o grupo ponderou que esse era um ponto nevrálgico, que trazia angústias e incertezas aos membros da comunidade escolar, e que mereceria ser abordado ao longo das oficinas subsequentes previstas no projeto (SIGNORELLI, 2011).

Com o intuito de (re)conhecer as atitudes dos/as professores/as com relação à imagens homossexuais, foram incluídas no instrumento três figuras com cenas de beijos homossexuais, uma com dois homens e outras duas figuras com duas mulheres. Perguntamos qual a opinião deles/as ao se deparar com situações como essas, que poderiam acontecer em suas escolas, por exemplo. Uma grande parte assinalou **encarar normalmente**, seguido de 19% que **aceitam, concordam e apoiam**. Cerca de 12% dos/as entrevistados/as **acham diferente**, enquanto algumas pessoas, mesmo que minoritariamente, escolheram respostas como: **acho anormal; sinto pena; sinto nojo** ou, ainda, **acho que isso é doença, um des-**



**vio**, sendo esta última relatada por apenas uma pessoa. Felizmente, uma das alternativas não foi assinalada: **sinto raiva**.

Os aspectos investigados por meio desse instrumento forneceram importantes elementos para o direcionamento das atividades nos encontros subsequentes, realizados durante as oficinas de sensibilização do referido projeto. Já havia um cardápio de temas pré-estabelecidos, mas com os achados dessa pesquisa foi possível incrementar alguns dos temas abordados nos módulos. Optou-se pela modalidade de oficinas, com a participação ativa dos/as cursistas, de maneira dinâmica, alternando-se as estratégias metodológicas entre projeções, exposições dialogadas, discussões, exibições de vídeos, exposição de arte, fotografias, atividades em grupo, músicas, elaboração de cartazes e atividades de artes visuais, entre outras (SIGNORELLI, 2011).

Já na experiência mais recente da equipe, em curso entre 2014 e 2016, junto ao curso de pós-graduação em nível de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), buscou-se privilegiar um aprofundamento nos conteúdos, já que esta foi uma das demandas do público dos cursos iniciais, fruto das primeiras experiências. Assim, com o GDE obteve-se um *upgrade* de um curso de formação presencial de 40 horas para um curso ofertado por meio de Educação a Distância (EaD) – modalidade semipresencial – de 200 horas. O quantitativo que a EaD também permite abarcar, fez com que houvesse um salto de 120 para 250 estudantes matriculados/as. A EaD também permite que estudantes de fora da região em relevo participem das atividades propostas, embora a maioria dos/as participantes continua sendo da região litorânea, uma vez que os encontros presenciais são na sede da UFPR Litoral, em Matinhos.

Na turma em vigência no biênio 2013/2014 também foi elaborado um instrumento de pesquisa, que, desta vez, foi estruturado e respondido de modo *on-line* pelos/as participantes, seguindo a lógica de interação virtual do curso. Além de objetivar conhecer o perfil deste grupo em relação às temáticas ligadas à homossexualidade, diversidade, homofobia e direitos humanos, buscou-se também comparar algumas das atitudes relatadas por esses/as professores/as com aquelas dos/as primeiros/as participantes, das turmas de formação anteriores.

Nessa última turma, de um total de 253 cursistas, 75% já se depararam com situações de homofobia em suas respectivas escolas, dos quais somente 3,6% não tomaram nenhuma atitude. A maioria (79%) ao menos conversou e acolheu o/a estudante, embora não tenham encaminhado à ajuda especializada. 96% consideram necessário o enfrentamento da discriminação por gênero/orientação sexual, sendo que 99% ponderam que podem contribuir para tal enfrentamento. Por outro lado, apenas 4,7% relataram bom conhecimento sobre o tema (homofobia) antes do início do curso, enquanto a maioria (65%) admitiu ter pouco, algum ou nenhum conhecimento para lidar com a homofobia nas escolas.

Os dados desta pesquisa mais recente, conduzida com docentes de escolas públicas entre 2013/2014 contrastam com o da primeira pesquisa, realizada com em 2007. Enquanto naquela época a maioria dos/as professores/as não tomava nenhum tipo de atitude quando se deparava com situações de homofobia nas escolas, atualmente apenas uma pequena minoria continua negligenciando o problema. O fato de conversar e acolher o/a estudante em tal situação é colocado como um primeiro e significativo passo para o combate à homofobia, assim como outras violências nas escolas. Pondera-se o

fato também de o tema estar cada vez mais na mídia, o que contribui para sua visibilidade e chama a atenção de docentes para seu papel como mediadores de tais situações nos ambientes escolares. Adicionalmente, o fato de grande parte dos/as participantes assumir que, em sua condição de docentes, podem ter papel crucial em tal processo de mediação, associado ao reconhecimento de que necessitam mais subsídios para lidar com a problemática, justificam a oferta de iniciativas com a de cursos de formação em GDE.

De acordo com o programa Brasil sem homofobia (2004), a violência contra pessoas homossexuais, que pode culminar em seu assassinato, é, sem dúvida, uma das faces mais nefastas da discriminação por orientação sexual no Brasil. Tal violência tem sido denunciada com bastante vigor pelo Movimento LGBT, por pesquisadores/as de diferentes instituições e pelas organizações da sociedade civil, que têm procurado sistematizar dados de qualidade. Com base em levantamentos feitos a partir de notícias sobre a violência contra homossexuais publicadas em jornais brasileiros, os números divulgados pelo movimento LGBT são alarmantes, revelando que nos últimos anos milhares de LGBT foram assassinados no país. O Grupo Gay da Bahia (GGB) contabilizava na metade da década passada que a cada 2 dias um/a homossexual era morto no Brasil, pelo simples fato de ser homossexual. Já em 2013, o GGB estimou a morte de um/a homossexual a cada 28 horas, contabilizando 312 assassinatos ao longo do ano. Todavia, para além da situação extrema do assassinato, muitas outras formas de violência menores (mas não menos lesivas) vêm sendo assinaladas, envolvendo familiares, vizinhos, colegas de trabalho ou de instituições públicas, como a escola, serviços de saúde, as forças armadas, a justiça ou a polícia.

## OLHARES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS COM A GRADUAÇÃO

Enquanto nos cursos de pós-graduação e formação continuada de professores, desenvolvidos pelo grupo REGEDI, conta-se com apoio de políticas públicas de instituições como o MEC, que aportam condições materiais para a concretização de ações, na graduação todas as estratégias são motivadas pelo desejo intrínseco do grupo. Embora de menor envergadura, nem por isso as estratégias desenvolvidas no âmbito da graduação vêm demonstrando ser menos efetivas.

Nos cursos de graduação, o grupo tem realizado diferentes ações na temática desde o ano de 2006 e que serão brevemente descritas aqui, para que possam subsidiar/estimular experiências semelhantes em outras realidades. Os cursos da UFPR Litoral têm um Projeto Político-Pedagógico arrojado, com espaços curriculares que permitem a interlocução de temas de vanguarda, flexibilizando-se os conteúdos abordados e também a metodologia de ensino-aprendizagem.

As primeiras ações propositivas, referiram-se à inserção de temas, como **violência, homofobia, gênero e diversidade sexual**, no rol de temáticas ministradas aos cursos de graduação, objetivando sensibilizar os/as futuros/as profissionais para tais questões. Muitas vezes, a inserção era de uma ou duas aulas dentro de módulos tradicionais, tais como, por exemplo, o debate sobre violência de gênero e sobre transexualidade no módulo de **Saúde da Mulher e do Homem**, da graduação em Fisioterapia. Outras vezes, os/as docentes do grupo participavam da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e conseguiram propor módulos inteiros para dis-

cussão de tais questões, como os módulos de **Gênero e Saúde** ou **Violência e Saúde**, na graduação em Saúde Coletiva.

Entretanto, uma preocupação também era de oportunizar a vivência de tais conteúdos a estudantes de outros cursos, que não dispunham de tal espaço para debate dentro de sua matriz curricular. Um eixo curricular específico da UFPR Litoral se destacou nesse quesito, relacionado à flexibilização de conteúdos, permitindo incorporar a discussão de temas ligados aos estudos de gênero, diversidade e direitos humanos. Trata-se do eixo **Interações Culturais e Humanísticas (ICH)**, que perfazem 20% da carga horária de todos os 15 cursos do câmpus.

As ICH, como são denominadas, têm o espaço na agenda semanal às quartas-feiras, para todos os cursos do câmpus, dentre eles as Licenciaturas (em Artes, Ciências e Linguagens), os Bacharelados (Saúde Coletiva, Gestão Pública, Serviço Social), e os Tecnólogos (Turismo), entre outros, que possuem interlocução com a temática dos direitos humanos. As ICH permitem o diálogo interdisciplinar entre cursos, uma vez que são ofertadas desvinculadas das respectivas **caixinhas** dos cursos. Basicamente há um cardápio de ICH, em que, independente do curso de graduação, o/a estudante pode optar pela atividade que mais lhe interessa, e cursá-la ao longo de um semestre letivo, junto com estudantes de diferentes áreas de formação, permitindo o diálogo interdisciplinar.

Como exemplos de ICH com interfaces na temática, já ofertadas pelo grupo de professores/as, destacam-se: **Oficina de Gênero e Cinema**, **Violência e cidadania** e **Saúde em foco**, que deram ênfase a discussões de gênero, violência, homofobia e *bullying*. Enquanto a maioria dessas ICH tinha duração de um semestre (sem continuidade), outra ICH merece destaque, pois durou ao longo de vários semestres. Era intuitivo-

lada **bICHa – Transgressão, Gênero e Políticas Sexuais** (um nome criativo para designar a atividade, inserindo o acrônimo de ICH no meio da palavra), com intuito de aprofundar a reflexão teórica e dar visibilidade às questões de gênero e diversidade sexual. De acordo com Neves e Sierra (2013), a ousadia no nome da atividade tinha como propósito chamar a atenção da comunidade acadêmica e possíveis participantes para a atividade, bem como estimular, de certa forma, a **saída do armário**. Nesse sentido, cartazes foram espalhados pela instituição convidando as pessoas para participar dessa ICH, porém alguns deles foram arrancados por indivíduos que se sentiram ofendidos com a proposta do grupo, demonstrando gesto tipicamente homofóbico. No espaço dessa ICH germinou o Coletivo Leque, um coletivo LGBT discente, que mais tarde capitaneou a organização de Encontros Universitários da Diversidade Sexual, nas etapas Regional (ERUDS Sul, em 2011) e Nacional (ENUDS, em 2013), ambos realizados em Matinhos, município de 35 mil habitantes e sede da UFPR Litoral.

Mais recentemente, outra ICH organizada por um grupo de jovens estudantes do câmpus, em sua maioria mulheres, vem objetivando dar visibilidade à violência contra mulheres e refletir sobre o empoderamento feminino. Intitulada **Mexeu com uma, mexeu com todxs**<sup>2</sup>, diversas ações já vêm sendo realizadas pelo grupo. Uma das ações que chamou atenção para reflexão foi uma campanha visual, com cartazes feitos pelas próprias acadêmicas para o dia 25 de novembro, **Dia Internacional pela não Violência contra as Mulheres**. Foram espa-

---

2 Todxs é um modo particular de incluir **todos** e **todas** que vêm sendo grafada por este grupo, seguindo uma tendência comum atualmente em alguns movimentos e nas redes sociais, que propõe o abandono da generificação das palavras, na tentativa de minimizar binarismos de gênero.

lhados pelas paredes da universidade e traziam frases como **Diga não à violência contra mulher, A cada 5 minutos uma mulher é agredida no Brasil**, entre outras, visando sensibilizar a comunidade universitária para o problema. Entretanto, para surpresa das organizadoras, no dia seguinte todos os cartazes continham comentários machistas e sexistas, como, por exemplo: **E quanto aos homens que são agredidos por mulheres?, Hipocrisia, eu quero uma pra viver**, ou então no cartaz em que o grupo escreveu **Lugar de mulher é aonde ela quiser** (em contraponto ao dito popular de que **lugar de mulher é na cozinha**), o comentário foi **Lugar de homem é aonde ele quiser**.

Diante dos fatos, percebe-se o quanto a sociedade é machista e sexista. A violência não se configura apenas em atos físicos de agressão, mas também por meio de palavras, sendo denominada violência verbal, assim como a violência psicológica e simbólica por detrás de tais ações. Classificar a violência contra mulheres com hipocrisia é negar que uma em cada três mulheres brasileiras é vítima desse tipo de violência. É não admitir que vivemos em uma sociedade em que o machismo e a heteronormatividade são hegemônicos. Em síntese, é negar as assimetrias de gênero e naturalizar a violência contra as mulheres. Ressalta-se que estamos falando de uma experiência que ocorreu dentro dos muros de uma universidade federal, lugar que consideramos privilegiado no acesso às informações, ao conhecimento e à cultura. Lugar onde, em tese, discutem-se questões sociais emergentes, problematiza-se a realidade. Imaginemos, então, como teria sido tal experiência em outros locais, fora dos muros de uma universidade?

Já outra significativa experiência em torno da questão da violência na área em tela, desenvolvida em escolas públicas

do litoral do Paraná e que também germinou no âmbito da graduação, foi um Projeto de Iniciação Científica na área de *Bullying* e *Cyberbullying*. O projeto incluiu um levantamento piloto realizado por 12 acadêmicos do Bacharelado em Informática e Cidadania, realizado com 1.000 estudantes de escolas públicas de Educação Básica em três municípios da região litorânea (Paranaguá, Morretes e Guaratuba), sobre essas duas questões centrais, bem como suas repercussões para o campo da Educação. Os resultados revelam que, de um total de 1.000 estudantes, sendo 482 meninas e 488 meninos, 47% já sofreram algum tipo de agressão, ofensa ou intimidação no ambiente escolar, presencial ou virtualmente; enquanto que 53,40% foram vítimas de brincadeiras de mau gosto pelos colegas. A partir da etapa piloto do projeto, que consistiu na aplicação do instrumento de pesquisa, observou-se uma realidade preocupante no que tange à violência escolar tanto para estudantes, professores e pais.

Para Wanzinack (2014), o *bullying* é uma expressão utilizada para indicar pessoa intimidadora, muitas vezes agindo de forma agressiva, utilizando vantagens físicas ou morais para intimidar, amedrontar ou apavorar outrem, particularmente relacionada ao ambiente escolar. Este termo vem sendo adotado para definir comportamentos premeditados, repetitivos, agressivos, perversos, intencionais, de violência, de forma física ou psicológica, com o intuito de coagir alguém para obter algum favorecimento ou por bel-prazer.

Segundo Gomes e Sanzovo (2013), o *bullying* se configura em uma subcategoria de violência, abrangendo muito mais do que desentendimentos cotidianos escolares e problemas estudantis, representa um verdadeiro processo maléfico às vítimas nele inseridas, podendo, inclusive, ser



fatal. Já o *cyberbullying* ou *bullying* virtual acontecem em situações opressoras semelhantes, porém substituindo a agressão física, por agressões virtuais, as quais se configuram em danos psicológicos diuturnamente. Para Casagrande, Tortato e Carvalho (2011), essas situações de violências podem produzir traumas que interferem na construção das identidades de muitos jovens.

Desse modo, a partir de tais experiências, o grupo de docentes da UFPR Litoral acredita que as ações desenvolvidas com acadêmicos permitem a sensibilização para as questões debatidas até aqui, que versam sobre aspectos ligados aos direitos humanos e que dizem respeito a todas as categorias de profissionais, embora com grande ênfase a profissionais envolvidos com a Educação. Proporcionar tais iniciativas, seja com estudantes de graduação ao longo de seu processo de formação, seja com profissionais já graduados, no caso dos cursos de formação de docentes, apesar de atividades laborosas para o grupo, permitem vislumbrar resultados a curto, médio e longo prazo. O combate aos diferentes tipos de violência elencados ao longo deste texto não apresenta resoluções simples de serem encaminhadas. Cada escola/instituição deve pensar a sua realidade, suas limitações e suas possibilidades. Mas o mais importante de tudo é dar o primeiro passo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as pesquisas relatadas neste capítulo, conduzidas junto aos/as professores/as de escolas públicas da região litorânea do Paraná participantes dos cursos de formação docente ofertados pelo grupo REGEDI da UFPR

Litoral, a homofobia continua presente no ambiente escolar, sendo que muitos/as profissionais não se sentem seguros para conduzir a problemática em seu cotidiano de trabalho. Outros/as profissionais acabam reproduzindo comportamentos homofóbicos, uma vez que categorizam imagens de afetos homossexuais como desvio ou doença. Por outro lado, grande parte do corpo docente regional está aberta ao diálogo e busca se aperfeiçoar na temática, capacitando-se em uma educação pautada nos direitos humanos.

Tais experiências permitem reflexões sobre o amadurecimento de políticas públicas de combate à homofobia nas escolas e alguma evolução em seu manejo, como a disseminação de cursos para formação de professores/as em parceria com universidades, aliada à visibilidade do tema na mídia, que suscita o debate em distintas esferas. A experiência da UFPR Litoral com a formação de professores para a temática iniciou com a oferta de cursos de formação presencial, com carga horária de 40 horas, passando para cursos semipresenciais com 200 horas (Aperfeiçoamento), sempre com apoio do MEC. Entretanto, o grupo sentiu a necessidade de ampliar tal nível de formação, bem como a profundidade dos temas, propondo uma Especialização em GDE (360 horas), que terá início no 2º semestre de 2014 e será realizada simultaneamente em 5 municípios de 3 estados diferentes.

Além do trabalho no nível de pós-graduação e formação continuada de professores/as, o grupo também atua na graduação, nos cursos de licenciatura, tecnologia e bacharelado com ações inseridas na tríade ensino/pesquisa/extensão voltadas à sensibilização dos/as acadêmicos/as para a temática. Tais estratégias são imprescindíveis no contexto brasileiro

contemporâneo, permeado por discursos fundamentalistas e que fomentam o ódio às minorias, com destaque para mulheres, negros/as, indígenas, gays, lésbicas, bissexuais e pessoas trans. Este grupo acredita veementemente que a formação de professores/as é uma estratégia eficaz para o enfrentamento à violência e homofobia tanto em escolas, quanto na sociedade em geral, embora também comunga da ótica de que nesse cenário muitos desafios ainda persistem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2016.

BALZER, Carsten; HUTTA, Jan Simon; ADRIÁN, Tamara; HYNDAL, Peter; STRYKER, Susan. **Transrespect versus transphobia worldwide: a comparative review of the human-rights situation**. Berlin: Transgender Europe, 2012. Disponível em: <[http://transrespect.org/wp-content/uploads/2015/08/TvT\\_research-report.pdf](http://transrespect.org/wp-content/uploads/2015/08/TvT_research-report.pdf)>, acesso em: 20 dez. 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARRARA, Sergio; RAMOS, Silvia. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **PHYSIS**: Revista de Saúde Coletiva,

Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 185-205, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v16n2/v16n2a04>>. Acesso em: 27 out. 2016.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, Cintia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes de. *Bullying*: quando a brincadeira vira violência. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de. **Igualdade na diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: UTFPR, 2011. cap. 9, p. 209-241.

DAHLBERG, Linda; KRUG, Etienne. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11s0/a07v11s0.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

DELPHY, Christine. **Close to home**: a materialist analysis of women's oppression. London: Hutchinson, 1984.

GARCIA-MORENO, Claudia et al. Prevalence of intimate partner violence: findings from the WHO multi-country study on women's health and domestic violence. **The Lancet**, v. 368, n. 9543, p. 1260-2169, 2006.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO, Natália Macedo. **Bullying e prevenção da violência nas escolas**: quebrando mitos, construindo verdades. São Paulo: Saraiva, 2013.

KRUG, Etienne; DAHLBERG, Linda; MERCY, James; ZWI, Anthony; LOZANO, Rafael. **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization, 2002. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/1/9241545615_eng.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

LUZ, Nanci Stancki. Violência contra a mulher: um desafio à concretização dos direitos humanos. In: LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Construindo**

**a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MEAD, Margaret. **Male and female:** a study of the sexes in a changing world. New York: Morrow, 1949.

MOTT, Luiz. Educação para a diversidade. **Revista Observatório Itaú Cultural**, v. 209, p. 175-180, 2009.

NEVES, Christopher Smith Bonardi; SIERRA, Jamil Cabral. Coletivo leque arrombando as possibilidades: diversidade sexual, movimento LGBT e educação. **Revista Direito e Bioética**, v. 1, p. 17, 2013.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 31 out. 2016.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

PRADO, Marco Aurélio; MACHADO, Frederico. **Preconceito contra homossexualidades:** a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, Tony. Homofobia e a escola. In: LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1996.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1864376>>. Acesso em: 31 out. 2016.

SIGNORELLI, Marcos Claudio. Violência de gênero no litoral do Paraná: desafios e possibilidades. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, n. 23-24, p. 11-26, 2011. Disponível em: <[http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/producao-intelectual/cadernos-de-genero/Cadernos-de-Genero\\_numeros\\_23e24.pdf](http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/producao-intelectual/cadernos-de-genero/Cadernos-de-Genero_numeros_23e24.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2016.

SUÁREZ, Mireya; BANDEIRA, Lourdes (Org.). **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

VIEIRA, Tereza Rodrigues. **Mudança de sexo: aspectos médicos, psicológicos e jurídicos**. São Paulo: Santos, 1996.

WANZINACK, Clóvis. *Bullying e cyberbullying: faces silenciosas da violência*. In: SIERRA, Jamil Cabral; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Org.). **Diversidade e educação: intersecções entre corpo, gênero/sexualidade e raça/etnia**. Curitiba: UFPR, 2014.

WHO Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996. In: Krug EG et al., eds. **World report on violence and health**. Geneva, World Health Organization, 2002. Disponível em <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>, acesso em: 14 dez. 2016.

## MAUS-TRATOS EMOCIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Jane Felipe  
Carmen Galet

### INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido muito discutida nos últimos anos em função de novas demandas que se constituíram como fundamentais no contexto escolar. Dentre os temas emergentes podemos destacar as relações de gênero (como as masculinidades e feminilidades vão se constituindo em diferentes tempos históricos e culturas diversas), as sexualidades e as novas formas de configurações familiares, a questão de raça/etnia e tantos outros aspectos que se inserem na ideia de diversidade e inclusão.

Muitas de nós temos defendido a relevância de investirmos em uma educação para a sexualidade que contemple temas como a construção das identidades, a homofobia, a transfobia, a misoginia e tantas outras formas de violência que precisam ser discutidas e erradicadas (FELIPE, 2009).

Um dos temas que nos tem mobilizado refere-se aos maus-tratos emocionais ou violência psicológica, que consiste na intenção reiterada de desqualificar e humilhar o outro, abalando assim sua autoestima e autoconfiabilidade, fazen-

do com que o sujeito que sofre os maus-tratos seja colocado em um lugar de subordinação (AZEVEDO; GUERRA, 1995). Se analisarmos alguns dados da violência contra as mulheres, veremos que a violência intrafamiliar e de gênero são preocupantes, em especial porque antes da agressão física propriamente, há um longo, contínuo e sistemático processo de agressão moral e psicológica, que compromete a autoestima das mulheres, afetando também meninas e meninos que convivem com este cenário de desrespeito em seus lares (FELIPE, 2009; TELLES, MELLO, 2002; ALMEIDA, 2007). Diante desse reiterado tipo de comportamento – humilhação e desvalorização de suas capacidades –, com o passar do tempo as vítimas desse tipo de violência vão se sentindo impotentes para reagir às agressões físicas e emocionais.

De acordo com Chauí (1999), a violência pode ser definida como qualquer ato de brutalidade contra o outro, que se expressa através de sevícias, abuso físico e/ou psíquico. Tais atos envolvem relações sociais e intersubjetivas, pautadas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror.

## **INICIANDO A PESQUISA**

As discussões iniciais produzidas na pesquisa intitulada **Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus-tratos emocionais e a morte**<sup>1</sup> mostram a importância e a urgência em produzirmos

---

<sup>1</sup> Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil, em parceria com a Universidad de Extremadura (UEX), Espanha. Parte desse texto foi apresentado no Congresso da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), em 2014, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).



mais pesquisas sobre esse tema. Um de nossos principais objetivos é aprofundar esses conceitos – amor romântico, e maus-tratos emocionais – e discutir estratégias de como trabalhá-los na formação docente inicial e continuada, a partir da perspectiva teórica das relações de gênero (LOURO, 1997; FELIPE, 2009). Para isso, elaboramos um questionário sobre maus-tratos emocionais, que foi inicialmente aplicado para algumas alunas do último semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em uma disciplina que visava discutir concepções e instrumentos de pesquisa, bem como em um seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU 2013/1) sobre maus-tratos emocionais. Tais discussões, promovidas nas duas disciplinas, tinham a intenção de servir de base para avaliarmos alguns instrumentos de pesquisa, neste caso, a construção do próprio questionário. Nossa intenção é que ele seja aplicado em outras universidades do Rio Grande do Sul (Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA), para alunas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, no último semestre dos cursos, bem como em algumas universidades da Espanha, localizadas nas cidades de Cáceres, Badajoz, Sevilla, Málaga.

A primeira parte do questionário consiste nos dados de identificação (idade, grau de instrução, profissão, por exemplo) e a segunda parte elenca questões sobre o tipo de maus-tratos sofridos, sua frequência, em que tipo de relacionamento (casamento, namoro, por exemplo), se os maus-tratos aconteceram em relacionamentos anteriores ou no atual, o perfil do agressor (idade, profissão, escolaridade, por exemplo). Algumas questões que o questionário apresenta:

Marque abaixo uma situação (ou situações) de maus-tratos emocionais que você tenha sofrido em relacionamentos anteriores:

(OBS.: Você pode marcar mais de uma alternativa.)

- xingamentos em relação à sua moral (chamar de puta, vagabunda, por exemplo);
- xingamentos em relação ao seu corpo ou à sua idade (chamar de feia, gorda, velha, etc.);
- perseguições e ameaças através de bilhetes, e-mails, torpedos, telefonemas;
- perseguições, limitando o seu direito de ir (ser proibida de sair, por exemplo);
- perseguições, exercendo vigilância na porta de sua casa, do seu trabalho ou da escola onde você estuda;
- humilhações explícitas e constantes (ele diz que você não serve para nada, que não sabe cuidar da casa, dos filhos, ou ainda que você é velha, que seu corpo não é bonito, etc.);
- humilhações públicas (ele desqualifica/desqualificou você na frente de outras pessoas, fazendo você passar por algum tipo de constrangimento ou ainda faz/fez algum tipo de escândalo);
- desvalorização constante de suas capacidades e atividades (profissionais, seus estudos, sua posição social, sua cultura);
- faz questão de dizer que você depende dele financeiramente;
- desvalorização da sua aparência;
- de algum modo, impede ou dificulta que você tenha amigos;
- de algum modo, impede ou dificulta que você tenha contato com parentes;
- impede ou desanima que você trabalhe fora;
- impede ou desanima que você saia sozinha ou com amigos;
- ciúme excessivo;
- deprecia, encontra falhas ou critica algo que você gosta e que lhe faz sentir bem;
- nunca sofreu maus-tratos emocionais em relacionamentos anteriores.

Outras questões se referem ao tempo de duração dos maus-tratos, quem maltratou (namorado? marido? ex-namorado?) e qual a atitude tomada diante das agressões sofridas. Cabe aqui esclarecer que tais perguntas contemplam tanto o relacionamento atual (se for o caso) e os anteriores.

Outro ponto importante na elaboração do questionário foi identificar se as respondentes também foram vítimas de maus-tratos emocionais na infância, em especial por parte da família (mãe, madrasta, pai, padrasto, irmão/ã, avô/avó, tio/tia, padrinho/madrinha, etc.), pois pesquisa publicada na revista *Pediatrics*, por investigadores da Academia Americana de Psiquiatria da Criança e do Adolescente, apontam que os maus-tratos emocionais – depreciar, denegrir, ridicularizar, aterrorizar e explorar – é a forma mais comum de violência/abuso na infância. Tanto quanto as **punições** físicas, os maus-tratos emocionais podem causar diversos problemas comportamentais ao longo da vida. Os dados brasileiros referem que no Brasil as agressões físicas são mais comuns do que os maus-tratos psicológicos. Em maio de 2012, o Ministério da Saúde divulgou levantamento indicando que, entre crianças de até nove anos de idade, os tipos de violência mais comuns são negligência e abandono (36%), seguidos de abuso sexual (35%). Entre jovens de dez a 14 anos, os principais abusos são os físicos (13,3%) e os sexuais (10,5%); e entre adolescentes de 15 a 19 anos, os principais tipos de violência são as físicas (28,3%) e as psicológicas (7,6%), segundo Waiselfisz (2012).

O questionário finaliza com questões que intencionam saber como a pessoa reagiu diante dos maus tratos sofridos (se conversou com o agressor, se pediu ajuda aos parentes e/ou amigos, se denunciou na Delegacia da Mulher, etc.) e os motivos que a fizeram não denunciar, a saber:

- por causa da dependência econômica;
- porque o amo, apesar de tudo;
- porque ele me ameaçou, caso eu o denunciasse;
- porque tenho vergonha de me expor;
- porque tenho medo de ficar sozinha;
- porque preservo a família acima de tudo;
- porque me sinto culpada por denunciar o pai de meus filhos;
- por causa da minha religião;
- porque minha família e parentes não aprovariam minha atitude;
- porque não tenho para aonde ir em caso de separação;
- porque acredito que não adiantaria nada denunciar;
- nunca me ocorreu denunciar maus tratos emocionais;
- porque acho que não é motivo suficiente para denunciar.

É possível observar que os maus-tratos emocionais são a porta de entrada para outros tipos de violência, inclusive a violência física. Por conta disso, achamos importante perguntar às respondentes se elas também foram vítimas desse tipo de violência, especificada nos seguintes termos:

- empurrões, beliscões, puxões de cabelo;
- socos;
- chutes, pontapés;
- apontar arma de fogo;
- apontar faca ou outro objeto;
- já foi vítima de tiros;
- já foi vítima de facadas;
- já foi vítima de arremesso de objetos;
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

As últimas questões referem-se ainda às sensações, por vezes, físicas, que as mulheres sofrem ao se depararem com situações constantes de violência (mal-estar, depressão, tristeza, vergonha, ansiedade, insônia, etc.).

Cabe ainda considerar que os maus-tratos emocionais não dizem respeito apenas aos casais heterossexuais. Desse modo, pretendemos discutir e ampliar a compreensão a respeito do tema também nas relações homoafetivas.

## **AMOR E VIOLÊNCIA: UMA ESTRANHA COMBINAÇÃO**

Os primeiros resultados da pesquisa apontaram para o fato de que muitas jovens já sofreram ou sofrem maus-tratos em suas relações afetivas (namoros, casamentos, etc.). Seus parceiros as desvalorizavam/desvalorizam em suas capacidades, menosprezam seus gostos, amizades, profissão e estudos, deixando-as muitas vezes inseguras, deprimidas, desestimuladas. Apesar de nossa intenção ter sido apenas de mostrar o referido instrumento, discutindo de que forma poderíamos construir um questionário, a pertinência de suas perguntas, as questões que poderíamos considerar muito relevantes nesse tipo de metodologia, por exemplo, as alunas não só responderam ao questionário, mas começaram a contar suas dificuldades e humilhações sofridas por parte de seus parceiros afetivos. Tal fato mostrou o quanto esse tipo de instrumento pode também servir de material reflexivo para que as respondentes percebam algumas situações de maus-tratos emocionais que, normalmente, são vistas apenas como expressão de ciúmes por parte de seus (ex) companheiros, (ex) maridos, (ex) namorados. Além disso, a discussão em torno

do tema poderá levantar os tipos de maus-tratos emocionais a que as alunas foram/são submetidas em algum momento de suas vidas, analisando também os fatores de proteção e prevenção que tiveram/têm por parte de suas famílias. Buscamos também analisar os fatores de risco associados ao entorno familiar, em especial os processos de comunicação e diálogo dentro das famílias e das escolas. Desse modo, discutir as diversas formas de maus-tratos emocionais, suas sutilezas e recorrências, pode contribuir para entendermos como se constituem e se expressam as desigualdades de gênero (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; MACHADO, 2011).

Além da dependência econômica, a idealização do amor romântico e de família muitas vezes acaba se tornando um impeditivo para que as mulheres saiam de uma situação de violência, pois elas acreditam que o amor poderá modificar as atitudes violentas por partes de seus parceiros afetivos (COSTA, 1999; FELIPE, 2009). Desse modo, muitos comportamentos violentos acabam sendo relevados, pois muitas mulheres alegam que o companheiro estava nervoso ou ela mesma o provocou no calor de uma discussão, por exemplo (MACHADO, 2011).

Quando lembramos nossa história de vida, muito provavelmente nos deparamos com alguns episódios em que fomos vítimas ou algozes de maus-tratos emocionais, tanto na infância quanto nas demais fases da vida e em espaços culturais diversos: na escola, na vizinhança, na família, nas relações de namoro ou casamento. É bem possível que não tivéssemos condições de perceber que este ou aquele comportamento por parte dos pais, irmãos mais velhos, professores/as, colegas de escola ou de trabalho pudesse ser considerado como maus-tratos emocionais. No entanto, é importante entender

como tais comportamentos, muitas vezes considerados inofensivos e naturalizados, podem afetar significativamente as nossas vidas, quando sofremos esse tipo de violência.

Reiteramos, portanto, nosso objetivo de discutir em especial o tema dos maus-tratos emocionais e algumas estratégias de como trabalhar essa temática na formação docente inicial e continuada, a partir da perspectiva de gênero (LOURO, 1997; FELIPE, 2009), uma vez que há poucos estudos na literatura acadêmica que discutem especificamente os maus-tratos emocionais, se compararmos à questão da violência física contra mulheres (e crianças). Ao propor uma educação para a sexualidade que contemple este tema, poderemos aprofundar melhor o conceito de maus-tratos emocionais ou violência psicológica, contribuindo assim para pautar o problema das desigualdades de gênero (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; MACHADO, 2011). Além disso, a discussão em torno do tema poderá levantar os tipos de maus-tratos emocionais a que as mulheres foram/são submetidas em algum momento de suas vidas, analisando também os fatores de risco, proteção e prevenção que tiveram/têm por parte de suas famílias, seus processos de comunicação e diálogo. Houve relatos de jovens que não se sentiram à vontade para contar à família o que estavam sofrendo, por sentirem vergonha de admitir problemas no relacionamento, especialmente quando a família era contra o namoro (GALET; AMEIJERAS, 2005; GALET, 2012).

## **DAS MARCAS VISÍVEIS (E INVISÍVEIS)**

Quando se discute violência contra mulheres e crianças, em geral se pensa apenas na violência física – socos, pontapés,

empurrões ou na sua forma mais radical, o assassinato, sempre cometido com requintes de crueldade (TREVISAN, 2011). No entanto, antes de chegarmos a esse nível de violência, nos deparamos com uma sucessão de situações que envolvem a violência psicológica ou maus-tratos emocionais. Esse tipo de violência se caracteriza por uma série de comportamentos que envolvem a rejeição e adpreciação constantes, ridicularizando e humilhando, discriminando de alguma forma, numa clara ação de desrespeito, impondo, muitas vezes, o isolamento de amigos e parentes. Tais situações a que as mulheres são submetidas acabam por afetar de modo importante a autoestima delas. A ameaça de morte e as perseguições (como por exemplo, fazer escândalo no local de trabalho ou no ambiente de estudo, telefonar compulsivamente, escrever bilhetes ou cartas ameaçadoras, etc.), implicam o cerceamento da liberdade de ir e vir, instalando o medo e a fragilidade emocional. Por causa disso, tais comportamentos devem ser considerados como maus-tratos emocionais, que perpassam as demais formas de violência, tais como: a violência moral (ofensas em relação a sua conduta), a violência patrimonial ou econômica, em que o agressor se recusa a participar nos gastos básicos para a sobrevivência familiar (não querer dar pensão alimentícia aos filhos, por exemplo) ou ainda no caso de separação, tenta prejudicar ou se vingar da mulher, retirando seus bens ou estabelecendo acordos injustos, que a prejudicam financeiramente. Também tal situação se expressa nas constantes tentativas, por parte do parceiro, de deixar clara a dependência econômica da mulher ou ainda sua incompetência para ganhar dinheiro. Outra situação consiste na tentativa, por parte do companheiro/marido/namorado ou filhos, de explorar financeiramente a mulher.



Outro tipo de violência muito praticada pelos maridos/companheiros é a violência sexual. Por estarem casados, muitos deles se sentem no direito de impor seus desejos e impulsos sexuais às companheiras, mesmo que estas não estejam de acordo em manter relações sexuais com o parceiro. Além de imporem o ato sexual com seus desejos e fantasias, expressos em práticas sexuais com as quais a mulher não se sente confortável ou desejosa de praticar, o fazem com muita perversidade e violência. Machado (2011) relata a situação de uma mulher que foi obrigada, durante anos, a reproduzir as cenas de sexo presentes em filmes pornográficos a que seu marido assistia. É interessante perceber que muitas vezes esse tipo de violência fica encoberto pela violência doméstica, pois as próprias mulheres não denunciam por vergonha ou ainda por acharem que como se trata dos maridos, eles teriam alguma prerrogativa para satisfação de seus desejos sexuais. Também é importante considerar a violência sexual cometida contra crianças e adolescentes, que vem sendo alvo de preocupação por parte das políticas públicas nos últimos anos (HUERTAS et al. 1998; FALEIROS, 2000; FERRARI, VECINA, 2002; GUIMARÃES; MINDAL; SILVA, 2008).

A Lei Maria da Penha nº 11.340 (BRASIL, 2006b) dá visibilidade a essas outras formas de violência, que muitas vezes não são consideradas. Por vezes, temos a impressão de que a agressão só é percebida como tal, se houver marcas visíveis pelo corpo (TREVISAN, 2011). No entanto, é preciso considerar outras formas de violência, como as citadas anteriormente, buscando estratégias para combatê-las desde a mais tenra infância (MYNAIO; SOUZA, 1999; FELIPE, 2012). Neste sentido, uma questão importante se coloca: o que estamos

ensinando a meninas e meninos e aos jovens em termos de relacionamento afetivo-sexual? De que forma estamos discutindo com as novas gerações as conjugalidades e os modelos de família existentes?

É fundamental também problematizarmos e discutirmos com as crianças e adolescentes (e também com os adultos) situações que envolvam o término das relações afetivas entre os casais, pois quase sempre temos uma representação muito idealizada das relações amorosas e do casamento. Brigas, ciúmes, chantagem emocional, invasão de privacidade e vários comportamentos que indicam insegurança e sentimentos de posse em relação ao outro, são deflagrados por conta de tais idealizações (FELIPE, 2009).

Outro ponto importante que remete à educação diz respeito ao fato de que muitas alunas, que abandonam a escola, o fazem porque são perseguidas por ex-maridos ou ex-namorado na porta da escola ou da faculdade, em geral inconformados com a separação. O relato de uma das coordenadoras pedagógicas de uma escola de ensino normal em Porto Alegre mostrou que muitas alunas acabam desistindo do curso.

Há ainda um interessante aspecto a ser investigado em relação à escolarização e aperfeiçoamento das mulheres em nível universitário, pois, em muitos casos, os homens se sentem ameaçados pelo fato de suas namoradas, esposas, companheiras, terem uma maior escolarização do que a deles, gerando assim algumas inseguranças e manifestações de ciúmes por parte deles. Uma das respondentes relatou sofrer humilhações por parte de seu marido pelo fato de ela estar estudando no curso de Pedagogia. Ele a ridicularizava por seu salário como estagiária ser baixo, enquanto o salário

dele, mesmo sem estudos universitários, chegava a ser o triplo. O desequilíbrio financeiro vivenciado por muitos casais pode ser um problema de conflito nas relações (HOCHSCHILD, 2008). Tais situações de violência contra as mulheres precisam ser questionadas, debatidas, em especial no âmbito da escola, local privilegiado para a ampliação dos conhecimentos e do combate às injustiças sociais (BRASIL, 2006a; EGGERT, 2009).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Souza (Org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ASSIS, Simone Gonçalves de; PESCE, Renata Pires; AVANCI, Joviana Quintes. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane de Azevedo. **Violência Doméstica na Infância e na Adolescência**. São Paulo: Robe, 1995.

BRASIL. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2006. Seção 1, p. 1-4. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. **Folha de São Paulo**, p. 5-3, mar. 1999. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm)>. Acesso em: 31 out. 2016.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. São Paulo: Rocco, 1999.

CUNHA, Aline Lemos. **Justiça com as próprias mãos:** grupos de discussão e trabalhos manuais com mulheres negras atendidas pela Maria Mulher – os limites da/na legislação e a possibilidade de construir coletivamente alternativas viáveis para a superação de situações de opressão. Relatório de Pesquisa, 2013.

EGGERT, Edla. **Narrar processos:** tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação. Florianópolis: Mulheres, 2009.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Brasília: Thesaurus, 2000.

FELIPE, Jane. Violência contra as mulheres. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** Campo Grande: UFMS, 2012.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina.. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual.** 01 ed. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2009, v. 01, p. 45-55.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 18, p. 77-87, 2007.

FERRARI, Dalka Chaves de Almeida; VECINA, Tereza Cristina Cruz. **O fim do silêncio na violência familiar:** teoria e prática. São Paulo: Ágora, 2002.

GALET, Carmen. **Educación social:** los valores como prevención – significado de los valores en la educación de menores. Berlín: EAE, 2012.

GALET, Carmen; AMEIJERAS, Rosa. **Planificación y evaluación en educación social:** protección del menor: marco jurídico y educativo. Cáceres: Cenproex, 2005.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; MINDAL, Clara Brener; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Escola que protege: muito além da sala de aula. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista; LOPES, Jandicleide Evangelista; CARVALHO, Arianne (Org.). **Por uma escola que protege:** a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Ponta Grossa: UEPG; Curitiba: UNESCO; UFPR, 2008. p. 11-19. Disponível em: <<http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2009/06/LivroEQP.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. **La mercantilización de la vida íntima:** apuntes de la casa y el trabajo. Madrid: Katz editores, 2008.

HUERTAS, José et al. **Maltrato infantil:** prevención, diagnóstico e intervención desde el ámbito sanitario. Madrid: Instituto Madrileño del Menor y la Familia, 1998.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Clarissa da Silva. Justiça com as próprias mãos: grupos de discussão e trabalhos manuais com mulheres negras atendidas pela Maria Mulher – os limites da/na legislação e a possibilidade de construir coletivamente alternativas viáveis para a superação de situações de opressão. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 23., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/48586>>. Acesso em: 31 out. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinil Ramos. **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. 7-23, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7127.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

TELLES, Maria Amélia; MELLO, Mônica. **O que é violência contra a mulher.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 2002.

TREVISAN, Isabel Pires. **Femicídios no Rio Grande do Sul e a lei Maria da Penha.** 2011. 60 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização

em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61747>>. Acesso em: 31 out. 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012:** crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA; FLACSO, 2012. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Criancas\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2016.

## “ERA SÓ UMA BRINCADEIRA!”: REFLEXÕES SOBRE *BULLYING* ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Lucas Bueno de Freitas  
Lindamir Salete Casagrande

### INTRODUÇÃO À TEMÁTICA

O primeiro dia de aula da vida de uma criança, um dos primeiros momentos em que ela estará longe da proteção familiar, longe do ambiente doméstico em que está acostumada, momento em que ela estará sozinha, com outros indivíduos da mesma faixa etária, sob a supervisão de um/a adulto/a desconhecido/a. Esse é o primeiro dia de anos que se seguirão neste ambiente chamado escola; novas amizades, talvez o primeiro amor; brincadeiras e ensinamentos que marcarão a vida desse indivíduo em formação. Para muitos/as adultos/as, lembrar a fase escolar traz a nostalgia de bons tempos, os velhos colegas e as velhas brincadeiras o/a fazem lembrar com carinho da instituição escolar, mas para outros/as, só de pensar em passar diante do portão de uma escola lhes causa repulsa, em suas mentes explodem lembranças de preconceito, violência e covardia dos momentos em que foram vítimas de *bullying*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Embora não seja desejável utilizar palavras de outro idioma para uma discussão em português, neste caso, devido à falta de uma palavra em português que expresse o mesmo significado, utilizaremos a palavra inglesa.

Atitudes agressivas, que ocorrem de forma intencional sem uma motivação evidente, e de forma repetida, são caracterizadas como *bullying*. Nomeado e estudado com maior interesse após casos de suicídio de jovens em países nórdicos, geralmente o *bullying* está relacionado ao ambiente escolar como uma atitude adotada por um ou mais estudantes contra outro/s, em uma relação desigual de poder, causando dor e angústia (SILVA, 2010).

Lopes Neto (2005, p. 165), médico pediatra e estudioso da temática, aponta que esses comportamentos agressivos “são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores quanto pelos pais”. Tal situação só piora o estado da vítima, pois se lhe é posto que essas **brincadeiras** são naturais, não resta muito a fazer a não ser interiorizar o sofrimento e silenciar-se, culpando-se pelas agressões que sofre.

O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, como substantivo significa valentão, brigão; como verbo significa ameaçar, maltratar, oprimir ou assustar. Não há um termo equivalente em português, mas alguns psicólogos estudiosos do assunto denominam **violência moral**, **vitimização** ou **maltrato entre pares**. No combate a essa prática, é importante ressaltarmos a diferença entre *bullying* e briga ou desentendimento entre pares. Nos casos de *bullying* estará sempre configurada uma questão de poder, um indivíduo subjulgando, dominando e/ou humilhando outro, sendo a vítima incapaz – por questões físicas ou psicológicas – de se defender. Em uma briga ou desentendimento, além de ser uma questão muitas vezes pontual e não repetitiva como no caso do *bullying*, ambas as partes, independente de suas características físicas, são munidas de capacidade de defesa (TEIXEIRA, 2011).



## TIPOS DE *BULLYING*

Podemos classificar o *bullying* como direto, quando a vítima sofre violência física, verbal ou material, ou indireto, quando a agressão se dá por meio de violência moral ou psicológica. Nos casos envolvendo violência física, as atitudes são bater, chutar ou empurrar; na violência verbal enquadram-se atribuições de apelidos, ofensas e humilhações; quando envolve roubo ou ocultação de pertences, considera-se violência material. Nos casos de violência psicológica ou moral, enquadrados como *bullying* indireto, ocorrem exclusão social ou o invento de mentiras, calúnias e inverdades sobre a vítima. Cabe ressaltar que geralmente os casos não ocorrem de forma isolada, mas várias atitudes violentas podem sobrecarregar sobre uma mesma vítima. Ou seja, a mesma pessoa pode sofrer os diversos tipos de violência de um ou mais agressores.

Ao analisarmos a prática do *bullying*, levando em consideração o gênero dos indivíduos, percebemos ser mais comum meninos se envolverem em *bullying* direto e meninas com o indireto. No caso masculino, percebe-se atos agressivos e hostis, em que a força física e o subjulgo prevalece; no caso feminino há mais incidência de atos de exclusão e espalho de fofocas e intrigas, tornando este mais difícil de ser detectado (TEIXEIRA, 2011). Entretanto, torna-se cada vez mais comum meninas cometendo ações de *bullying* direto e meninos indireto. Como não estamos acostumados/as a pensar as meninas como agressoras e os meninos como fofoqueiros, tais atitudes se tornam surpreendentes. Com frequência vemos manchetes no noticiário dando conta destas agressões e só então paramos para refletir acerca da temática que até então permaneciam invisíveis ou preferíamos não ver.

## OS ENVOLVIDOS

Além de classificarmos os tipos de *bullying*, podemos também classificar os envolvidos nesta prática. Em sua grande maioria (SILVA, 2010; LOPES NETO, 2005; CHALITA, 2008; TEIXEIRA, 2010; CASAGRANDE; TORTATO; CARVALHO, 2011), estudiosos no assunto classificam os envolvidos na prática do *bullying* em:

- a) alvos de *bullying*, ou vítimas, indivíduos que sofrem *bullying*;
- b) autores de *bullying*, ou agressores (*bullies*), aqueles que praticam *bullying*;
- c) testemunhas de *bullying*, ou espectadores, que não sofrem nem praticam, mas vivem em ambientes onde o *bullying* ocorre.

Os alvos de *bullying*, segundo Lopes Neto (2005), em geral não dispõem de recursos, status ou habilidades para reagir ou cessar o *bullying*. Por não se defender ou pedir ajuda – por vergonha ou incredulidade em justiça – se retraem, sendo pouco sociáveis, tornando-se inseguros e assumindo uma baixa autoestima, acreditando que a agressão que sofrem é merecida, culpando-se pelo próprio sofrimento; demonstram desesperança quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Silva (2010, p. 38) afirma que esses indivíduos “são mais frágeis fisicamente e apresentam uma **marca** que as destaca da maioria dos alunos”. Essas **marcas** podem ser excesso de peso, rutilismo, estrabismo, albinismo, síndrome de down; ou uso de aparelhos ortodônticos ou lentes corretivas. Podemos incluir como **marca** a cor da pele e o sotaque, caracterizando um indivíduo vindo de outra região ou nacionalidade.

Essa marca é o **motivo** encontrado pelo agressor para realizar o primeiro **comentário maldoso** sobre a vítima: **sou maior que você, sou mais magro que você, assim como a maioria, meu cabelo é liso e o seu não é**. Por estar em minoria, a vítima se coloca em posição passiva, entristecendo-se, retraindo-se, deixando claro que não responderá novas agressões. Tal passividade incentiva os/as agressores/as a repetirem os atos discriminatórios; sendo estes realizados de forma repetitiva, temos configurada a ação de *bullying*.

Há ainda a classificação de vítima provocadora (SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2011), indivíduo que não possui uma marca visível específica, mas insuflam atitudes agressivas contra si mesma. Silva (2010) utiliza como exemplo de membros desta categoria jovens com hiperatividade, impulsivos e/ou imaturos, que criam, sem intenção maldosa, ambientes de tensão na escola.

Em relação aos/às agressores/as, ou *bullies*, podemos dividi-los/as em duas categorias: agressor/a primário/a e agressor/a secundário/a. Os agressores/as primários/as são tipicamente **populares**, muitas vezes graças a certa habilidade social, sendo os/as mais comunicativos/as e extrovertidos/as junto a seus colegas. Impulsivos/as e agressivos/as, inclusive com adultos, veem a agressividade como qualidade. Consideram-se superiores e geralmente são mais fortes fisicamente que seus alvos, sentem prazer em dominar, mantendo seu status a partir dessa dominação. Graças a um poder de liderança, provido de sua **popularidade**, raramente agem sozinhos/as, recebendo apoio e incentivo para a prática do *bullying*. Na busca pela manutenção desse aparente poder, o/a agressor/a vê uma necessidade de se reafirmar através do *bullying*, mostrando aos outros estudantes **quem manda** (grifos da autora).

Esse gosto por domínio e violência pode surgir por vários motivos. O psiquiatra Teixeira (2010) aponta três fatores para o desencadeamento deste comportamento:

- a) relação violenta na família, dentro da máxima **violência gera violência**;
- b) permissividade dos pais quanto aos comportamentos agressivos, hostis e desobedientes da criança;
- c) genética, o autor afirma que há crianças naturalmente mais impulsivas, agressivas e hostis, com mais disposição a praticar o *bullying*.

Casagrande, Tortato e Carvalho (2011, p. 219) afirmam que esses alunos necessitam de atenção especial da equipe pedagógica e da família e, dependendo do caso, de apoio psicológico, para que “este poder e agitação sejam canalizados para ações construtivas”.

Os/as agressores/as secundários/as não são os/as criadores/as dos apelidos, nem os/as primeiros/as a maltratar a vítima, mas graças à atuação do/a agressor/a primário/a sentem-se no direito de/aptos a agredir. No dito popular, podemos dizer que é o/a **maria-vai-com-as-outras**. Os motivos podem ser os mais variados, seja por também se considerarem superiores à vítima, seja por acharem graça no sofrimento ou na reação da vítima perante a agressão primária, ou pode ser por uma busca por aproximação ao/à aluno/a **popular** – agressor/a primário/a – seja no interesse de amizade ou na tentativa de provar que não é fraco/a, garantindo que não será a próxima vítima.

Os/as alvos autores/as, ou vítimas agressoras, são indivíduos que compensam sua incapacidade aparente de responder às agressões de *bullying* buscando um indivíduo mais fra-

co para cometer com este as agressões por ele sofridas. Lopes Neto (2005, p. 168) afirma que “esses indivíduos humilham o próximo para encobrir suas próprias limitações”. Tal atitude é uma forma de compensação, maltratar outrem na tentativa de minimizar a dor e a violência que sofre. Com o surgimento da *internet* e, principalmente, das mídias sociais, a prática do *bullying* se tornou mais fácil para esses indivíduos. Ora, se você não consegue responder diretamente os maus-tratos sofridos, por acreditar ser mais frágil que o/a agressor/a, por trás de um perfil da *internet* o agredido encontra refúgio, por não precisar se identificar, para cometer maus-tratos com outrem. Muitas vezes, cria-se um perfil falso para dificultar a identificação do/a agressor/a.

As testemunhas ou espectadores convivem em ambientes onde o *bullying* ocorre, ignorando, incentivando, defendendo ou tentando escapar do mesmo. Ousamos classificar as testemunhas em cinco categorias: incentivadoras, defensoras, passivas, indiferentes e facilitadoras.

As testemunhas incentivadoras pertencem ao **grupinho** liderado pelo/a agressor/a, podendo ter um laço de amizade com o/a mesmo/a. Não participam diretamente da agressão, mas incitam o ódio e incentivam o/a agressor/a ao cometimento do *bullying*. As testemunhas defensoras vão tomar posição em relação à agressão, defendendo a vítima, seja com atitudes agressivas perante o/a agressor/a, ou atitudes assertivas ou benevolentes junto à vítima.

As testemunhas passivas são indivíduos que não reagem por medo de represália, sentem pena da vítima, mas não se posicionam por medo ou por ameaça do/a agressor/a, satisfazendo-se em não se tornarem vítimas. As testemunhas indiferentes vão ao encontro do que Silva (2010) chama de espectadores

neutros, que por um motivo sociocultural (relacionamento familiar e/ou social) agem como se estivessem anestesiados emocionalmente, tornam-se indiferentes à agressão, ou a vendo como uma brincadeira, naturalizando a agressão, ou acreditando que a vítima realmente merece sofrer.

Por fim, na classificação que fizemos de testemunhas facilitadoras, podemos enquadrar os/as professores/as. Dotados/as de **poder** em relação à turma, agem, na grande maioria das vezes sem intenção maldosa, de forma que facilite que um indivíduo se torne vítima perante o grupo. Podemos tomar como exemplo uma aula de educação física, onde o/a docente opta por separar a turma em meninas e meninos, onde estes **devem** jogar futebol e aquelas **devem** jogar vôlei; caso um menino solicite à/ao docente para jogar vôlei com as meninas, e este/a não permitir, obrigando-o a jogar futebol, o aluno solicitante pode vir a sofrer *bullying* por, talvez, não ser habilidoso no dito esporte. Ou seja, o aluno não possui uma **marca**, mas graças à atitude impensada do/a docente, tornou-se vítima.

Mesmo não participando diretamente da ação do *bullying*, o silêncio das testemunhas pode comunicar muito. Para o/a agressor/a é a legitimação de seu poder e, para a vítima, demonstra descaso com a situação que vem sofrendo.

As consequências da prática do *bullying* para os/as estudantes podem ser diversas, e não apenas para a vítima, mas também para os/as agressores/as e até mesmo para as testemunhas.

Não podemos negar que as vítimas são as que mais sofrem com a prática. Uma das principais consequências é em relação ao rendimento escolar. Como a escola se torna um ambiente hostil, estudar se tornará um processo negativo na vida deste/a estudante, pois para estudar, este/a terá que sair

da segurança de seu lar rumando a um local onde outros/as de sua idade irão o agredir e os/as adultos/as ali presentes não o defenderão. As notas caem, graças ao estresse gerado pela necessidade de estar sempre alerta à espera de uma agressão. Se nada for feito, tais situações culminarão na reprovação, desinteresse pela educação e, em alguns casos, abandono escolar.

Além das consequências em relação ao rendimento escolar, as vítimas podem apresentar sintomas psicossomáticos, quando toda essa carga psicológica se transforma em reações físicas, como dor de cabeça, insônia, formigamentos, sangramentos, entre outros; transtorno do pânico; fobia escolar; fobia social; caracterizada por uma timidez patológica; transtorno de ansiedade generalizada, caracterizada por uma insegurança e impaciência patológica; depressão; anorexia (se privar de alimentação) e bulimia (provocação de vômito); transtorno obsessivo-compulsivo; transtorno do estresse pós-traumático e, em casos menos frequentes, esquizofrenia (SILVA, 2010). Estes sinais são perceptíveis aos pais, que devem estar atentos/as ao comportamento dos/as filhos/as. Muitas vezes, quando se aproxima do horário de ir para a escola, a criança começa a passar mal, com dor de cabeça, dor de barriga, náuseas e quando os pais concordam que o/a filho/a fique em casa, estes sintomas se amenizam. Este é um indicativo claro de que há algo errado ocorrendo na escola e que deve ser investigado.

Mas as consequências mais extremas e que mais nos chama a atenção, sendo essas o estopim para a investigação sobre a temática *bullying*, é o suicídio e o homicídio. A dor e o sofrimento é muito grande, a ajuda não vem nem dos/as professores/as, nem da família, que muitas vezes nem sabiam

ou percebiam o que estava ocorrendo, sendo que, pôr fim à própria vida torna-se a única saída encontrada por essa criança para cessar o sofrimento. Se pôr fim à própria vida não é o bastante, todo esse sofrimento explodirá em ódio e desejo de vingança que não escolherá alvo. Em 1999, Eric Harris e Dylan Klebold, cansados da humilhação que perdurava a anos, invadiram a escola Columbine, no Estado de Colorado, nos EUA, e, fortemente armados, mataram 12 estudantes, um professor, feriram dezenas e cometeram suicídio.

Provavelmente os/as agressores/as não estavam entre as vítimas deste massacre, mas o fato da instituição de ensino, que deveria se um ambiente no qual os/as estudantes poderiam crescer e se tornar cidadãos, negligenciou e permitiu as agressões, o ódio e a revolta se voltou contra a instituição. Fato semelhante ocorreu no Rio de Janeiro, na Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, em 2011, quando Wellington Menezes de Oliveira, que havia sido vítima de *bullying* – predominantemente por meninas – naquela mesma instituição anos atrás, entrou na escola com dois revólveres e matou 12 meninas e dois meninos. Pela faixa etária e biótipo, Wellington buscou visualizar nas crianças suas antigas agressoras, ceifando a vida de meninas que nada haviam feito a ele.

Há ainda os que insistem em afirmar que *bullying* não passa de uma brincadeira ou **frescura** de educadores e psicólogos, porém, quando observamos as consequências desta **brincadeira**, podemos ver que o assunto é sério e relevante. Percebemos que ações devem ser tomadas para que estes atos cessem ou pelo menos diminuam sensivelmente.

As consequências recaídas sobre os/as agressores/as também podem ser devastadoras, por não receberem limites:



[...] apresentam mais chances de fazer uso abusivo de álcool e drogas, maior envolvimento em brigas e com o crime, podem andar armados, apresentar problemas com a justiça e atitudes delinquentes, como furtos, agressões e destruição de patrimônio público (TEIXEIRA, 2011. p. 56).

Os/as agressores/as, por conta dessas atitudes, podem se tornar alvos de violência e terem suas vidas encurtadas graças à criminalidade. Pelo fato de, muitas vezes, serem expulsos das escolas onde praticam ações de *bullying*, têm sua formação acadêmica prejudicada e podem enfrentar problemas de inserção na vida social.

Até mesmo as testemunhas podem sofrer consequências dos atos de *bullying*. Ora, conviver com a violência pode transformar a escola em um ambiente hostil até mesmo para quem não é vítima, seja por se sentir incapaz de ajudar a vítima, seja por medo de ser a próxima na lista do **valentão**. As consequências podem variar de baixa do rendimento escolar à fobia escolar.

Muitos/as pesquisadores/as se atêm às pesquisas de *bullying* e violência escolar, mas duas questões específicas chamam a atenção, seja pela constância dos casos, seja por dessaber acadêmico. Propomos, a seguir, uma reflexão sobre *cyberbullying* e *bullying* homofóbico.

## **CYBERBULLYING**

A necessidade de se comunicar, encontrar outros indivíduos que compartilham os mesmos interesses, valores e objetivos, criou uma verdadeira corrida pela produção, acesso e controle das Novas Tecnologias de Comunicação (NTC).

Como principal exemplo de NTC, apontamos as mídias sociais, *cyberespaços* que dão suporte ao encontro e relacionamento de redes sociais, permitindo a construção de uma persona, por meio de um perfil ou página pessoal e a interação através de comentários (RECUERO, 2009). Como exemplos de mídias sociais podemos citar: Facebook, Twitter, Orkut, Ask.fm, Blogger, You Tube, Instagram, Flickr, Yahoo Answer, My Space, So.Cl, entre outros milhares que surgem diariamente.

Segundo a Organização Não Governamental (ONG) Safer Net Brasil e Ministério Público Federal – SP (2008), em pesquisa inédita sobre segurança na *internet*, no ano de 2008 87% dos/as jovens internautas não possuíam restrições ao uso da *internet*, 64% tinham o computador no próprio quarto e 80% tinham como preferência o uso das mídias sociais.

Entre esses/as jovens internautas, encontramos Júlia Gabrielle, de 12 anos, que como muitas crianças de sua idade já possuem perfis em mídias sociais; ao inserir uma foto em seu perfil do Facebook, atitude inocente aos seus olhos, foi vítima de agressões morais e psicológicas, dadas como brincadeiras por outros indivíduos, tudo por não se enquadrar no padrão de beleza da sociedade, graças à confluência de suas sobranças (MAGNANI, 2013). As agressões não ocorriam face a face, sem conhecer pessoalmente seus algozes, Júlia Gabrielle foi vítima de *cyberbullying*. No caso de Júlia, a consequência foi o sofrimento e a dor, que a levou a desabafar na própria rede, fato este que motivou novos comentários maldosos, porém as consequências poderiam ter sido mais sérias e irreversíveis, como veremos mais adiante.

O *cyberbullying* é a versão virtual do *bullying*, configura-se no uso da *internet*, telefones celulares ou outros dispositivos tecnológicos para enviar e divulgar textos ou imagens com a in-

tenção de ferir ou constranger outra pessoa. Pela dificuldade em identificar o agressor e pelos múltiplos espaços em que se configura, “pode ser considerada uma das formas mais perigosas e traiçoeiras de violência escolar” (TEIXEIRA, 2011. p. 41).

Os *cyberbullies*, indivíduos que praticam o *cyberbullying*, provocam, xingam e ameaçam através de mensagens de celular, por e-mails ou comentários em mídias sociais, como o Facebook, podem criar sites e perfis específicos em mídias sociais para difamar e agredir a vítima com a interação de outros indivíduos, podem se passar pela vítima, fazendo comentários vexatórios na *internet* ou ofendendo a terceiros e, o mais grave, postarem imagens ou vídeos da vítima, sem o consentimento desta, na *internet*.

No que diz respeito ao *cyberbullying*, as consequências sofridas pela vítima se igualam ao que apontamos ao definirmos o conceito geral de *bullying*, porém, podem ser intensificadas graças ao grande número de indivíduos que a *internet* alcança. No *bullying*, a vítima sofre agressão de **colegas** reais no ambiente escolar, ou na rua onde mora; já nos casos de *cyberbullying*, pessoas que a vítima não conhece, residentes no outro lado do mundo, podem participar da agressão. Essa intensificação fica clara quando observamos os casos de suicídio ocorridos nos últimos anos graças ao *cyberbullying*.

No dia 10 de outubro de 2012, Amanda Todd, uma jovem canadense, suicidou-se através de enforcamento; sua história demonstra uma cadeia de sintomas e sofrimentos que encurralaram a jovem e a levaram a tomar medidas extremas. Inicialmente, iludida por um homem mais velho, Todd mostra seus seios na *internet*, as consequências desses atos foram devastadoras. O homem a chantageia e divulga as imagens de Todd na *internet*. Abalada pela forma como começou a ser

tratada pelos colegas – sendo tachada de **vagabunda, prostituta**, entre outros termos pejorativos – e por três mudanças de residência, na busca por um recomeço, começou a usar drogas, sofrer com depressão, ansiedade e automutilação, fatos que a levaram ao suicídio (MARQUES, 2012).

Em âmbito nacional, duas jovens puseram fim em suas vidas após suas imagens caírem na *internet*: a piauiense Julia Rebeca, de 17 anos, teve um vídeo onde aparece mantendo relações sexuais com um casal de adolescentes na mesma faixa etária, e uma jovem da cidade de Veranópolis, no Rio Grande do Sul, que não teve o nome revelado, teve uma foto com os seios à mostra divulgada na *internet*. Ambos os casos culminaram no suicídio da vítima. No caso da jovem do Piauí, ela postou indicativos do suicídio na mídia social Twitter pouco antes de cometer o ato, pedindo perdão à família (PEREZ, 2013).

Não podemos negar que nos três casos está configurado crime de difamação (art. 139) e injúria (art. 140) pelo Código Penal (CP) (BRASIL, 2008), além dos artigos 240 e 241 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1995), que penalizam quem produz, fotografa ou filma, vende, expõe, transmite, distribui e publica cenas de sexo explícito ou pornografia envolvendo criança ou adolescentes. Porém, o maior drama não está em encontrar e penalizar o criminoso, o grande drama está na reação da sociedade perante as vítimas que, em sua grande maioria, são do sexo feminino.

No caso de agressões com base na sexualidade, a sociedade culpabiliza e julga as vítimas, tachando-as de imoral, afirmando que as mesmas merecem sofrer por, por exemplo, se permitirem filmar durante o ato sexual. As agressões desses/as acusadores/as são feitas por meio de *tweets*, *posts*

no Facebook, entre outras mídias sociais. Não podemos esquecer que a sociedade não é um ente que surge do além e define nossas ações. A sociedade é formada por nós, seres humanos, que nos julgamos superiores e que, no entanto, somos capazes de agredir, ferir, machucar e até matar os/as semelhantes.

Segundo Garay, perita digital, em entrevista ao site de notícias G1 (2013), a polícia utiliza um termo específico para nominar esses casos de vídeos e/ou fotos de sexo divulgados na internet sem o consentimento de uma das partes: **pornografia de revanche** ou **pornovingança**, pois geralmente as situações ocorrem após o termino de um relacionamento; quando a mulher inicia nova relação, o ex-companheiro divulga imagens e vídeos de seus relacionamentos íntimos em forma de vingança. Na grande maioria dos casos, estes vídeos e fotos atingem meninas e mulheres. Provavelmente seja fruto da ideia recorrente em nossa sociedade de que a mulher deve ser recatada, se preservar, não se expor. Há uma vigilância sobre a sexualidade da menina/mulher, fato com os meninos/homens.

O homem pouco, ou nada, sofre sendo **vítima** de tal situação, pois demonstrar virilidade expondo seu corpo, mostrar aos outros que manteve relação sexual com duas mulheres ao mesmo tempo, reafirma sua masculinidade, demonstrando poder e superioridade perante outros indivíduos que se vangloriam de sua aparente heterossexualidade. Eles são considerados **garanhões**, **pegadores**, e elas **vadias**, **prostitutas**.

Ainda, em entrevista, Garay (G1, 2013) afirma que mais da metade dos casais registra ou já registrou o momento íntimo, ou seja, há muito material circulando pelos aparelhos ce-

lulares. Consideramos que o uso de tecnologias de gravação de áudio e vídeo no ato sexual não configura em algo negativo, fazendo parte de uma vida sexual saudável, porém, nossa sociedade pede cuidados aos indivíduos que fazem uso de tais ferramentas, como não divulgar o rosto, a voz ou os nomes, manter as imagens no celular/computador da mulher, não enviar tais materiais por *e-mail*, manter tais matérias sob senha e apagar assim que possível.

Todos os casos apresentados configuram-se em um ato voluntário da vítima, em desnudar-se perante uma câmera, resultando de ódio da sociedade contra a mesma; porém, o *ciberbullying* pode ser ainda mais cruel. No Canadá, Rehtaeh Parsons, de 17 anos, assim como Amanda Todd e Júlia Rebeca, colocou fim em sua vida após ter imagens suas em relações sexuais divulgadas na *internet* (BBC, 2014). O grande problema é que diferente de Todd e Rebeca, Parsons não fez sexo por vontade própria, mas foi abusada sexualmente por quatro jovens que fotografaram o episódio e postaram imagens nas redes sociais. Parsons não fez por maldade, dentro da moralização da sociedade, foi violentada, mesmo assim foi vítima de *bullying* e *cyberbullying* de **colegas**, que a xingavam e a ameaçavam por meio de torpedos e de seus perfis nas mídias sociais.

Diferentemente do *bullying* tradicional, o *cyberbullying* acompanha a vítima em todos os espaços. O seu quarto, que antes era ambiente seguro, agora torna-se um espaço atingido pelo/a agressor/a. Não há mais lugar seguro, não há mais horário seguro, não há mais um/a agressor/a. A violência se dissemina e fica descontrolada. Não adianta mudar de endereço, escola, a agressão e seus/suas autores/as acompanham a vítima por todos os espaços.

## **BULLYING HOMOFÓBICO**

Homofobia é a modalidade de preconceito, sentimento negativo em relação a indivíduos e grupos socialmente inferiorizados, e de discriminação, materialização desses sentimentos negativos em atitudes que violam os direitos dos indivíduos e dos grupos, direcionada contra homossexuais (RIOS, 2009).

Diariamente, homens e mulheres, identificados ou não como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), mas que fogem do padrão estabelecido de masculino e feminino, sofrem preconceito e discriminação, muitas vezes, pelo simples fato de andarem ou falarem diferente da **maioria**.

Essas manifestações de preconceito e discriminação se estabelecem em vários espaços sociais, e a escola não fica aquém desta relação. Este tem-se mostrado um espaço que permite a interação entre pessoas com culturas, sonhos, anseios, sexo, gênero, raça/etnia e orientação sexual diversas. Evidentemente, a homofobia encontra ali um espaço para se manifestar.

Meninos pagam um alto preço por não saberem jogar futebol, por terem a letra bonita, por serem os mais inteligentes, educados e não falarem palavrão; em contrapartida, meninas sofrem por sentarem de pernas abertas, gostarem de artes-marciais e não se identificarem com o cor-de-rosa. Em nenhum momento citamos a orientação sexual dos indivíduos, apenas seus gostos, mas que são suficientes para receberem rótulos.

Theo Chen, um jovem singapurense de apenas 12 anos, famoso na *internet* por postar vídeos cantando e dublando músicas de sucesso, usou a mesma ferramenta para postar um vídeo diferente do que costumara produzir. Chen (2013) postou um vídeo de pouco mais de seis minutos desabafando:

Basicamente, me chamam de bicha, ou gay, ou boiola, coisas assim [...] está atacando meus nervos, é torturante [...] não me apreciam por quem eu sou [...] precisam parar de me julgar! Por favor, parem! Ok?.

No próprio vídeo, Chen afirma ter apenas 12 anos, e por isso não sabe se **irá se tornar gay**, mas gostar de cantar e dançar transformou-se na **marca** que o levou a ser vítima de *bullying* homofóbico, pois se entende que homens heterossexuais não devem cantar e dançar, tampouco ser gentis e educados.

O *bullying* homofóbico é um tipo de *bullying* motivado pela orientação sexual ou identidade de gênero real ou percebida da vítima, indivíduo este não enquadrados nas normas sexuais e de gênero preponderantes no meio, inclusive lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais (UNESCO, 2013), ou seja, não é necessário que o indivíduo se identifique como LGBT para sofrer *bullying* homofóbico. Segundo a ONG Stop Bullying Canadá, há um número maior de alunos que sofreram *bullying* homofóbico que o número que efetivamente se identificou como LGBT. Ou seja, é a partir de uma suposta homossexualidade que se pratica o *bullying* homofóbico. Muitas vezes a criança sequer tem idade de saber se é homo ou heterossexual, como afirma Chen, porém, com base em seu comportamento, visto pelos/as outros/as como suspeito, são rotulados/as e se tornam vítimas.

Os apelidos podem ser dos mais variados: **fruta, bicha, boiola, florzinha, mulherzinha** e o clássico **viado**, geralmente são palavras que remetem ao ofendido características femininas. Cabe ressaltar que muitos entendem a mulher como um ser inferior, ideia desprezível, porém ainda existente na



mente de alguns/mas, e por isso tendem a associar aos supostos gays características femininas, tentando diminuí-lo.

Segundo levantamento da UNESCO (2013), no Brasil, mais de 40% dos homens gays foram agredidos fisicamente enquanto estavam na escola; na Guatemala esse número passa para 53%; no México 61% e no Chile 68%. Questionamos se o Chile é um país mais hostil a homossexuais que o Brasil ou se a compreensão sobre a temática é maior no país vizinho.

As consequências do *bullying* homofóbico se assemelham ao contexto geral de *bullying*, mas, neste caso específico, chama a atenção o índice de evasão escolar. Em pesquisa publicada pela UNESCO (2013, p. 21), na Argentina, “alunos transgêneros relataram ter parado de estudar por sofrerem *bullying* homofóbico de outros alunos, ou por serem impedidos de entrar na escola por gestores escolares”. Naquele país, 45% dos entrevistados abandonaram a escola secundária, sendo que apenas 2,3% concluíram um curso superior. Esses dados colaboram a derrubar a tese de que indivíduos não heterossexuais são promíscuos e que se prostituem por prazer ou imoralidade. Ora, qual opção os outros 98% que não concluem o ensino superior têm? Muitas vezes foram expulsos de casa, expulsos da escola, abandonados pelos/as supostos/as amigos/as, qual opção lhes resta? Buscar um emprego com carteira assinada em uma sociedade que renege o diferente – heteronormativamente falando – a periferia da sociedade através de exclusão e violência física?

Infere-se também a importância da participação docente nos casos de *bullying* homofóbico, negativamente ou positivamente falando. Na Europa, dos/as alunos/as que tiveram experiências negativas na escola em relação a sua sexualidade, de fato ou aparente, 14% mencionaram que os/as profes-

sores/as eram a causa ou parte do problema, afirmando que esses eram “expectadores passivos que **simplesmente não deram ajuda ou orientação, e não ofereceram apoio algum**” (UNESCO, 2013. p. 39). Especificamente no Reino Unido, 7% dos/as professores/as afirmam reagir sempre que ouvem um comentário homofóbico; em contrapartida, 62% dos/as alunos/as gays ou lésbicas relataram que, ao informar um incidente de *bullying* aos/às professores/as, nada tinha sido feito (UNESCO, 2013).

O grande drama do *Bullying* homofóbico comparado aos casos gerais de *bullying* ou ao *ciberbullying* é que diferente destes, a vítima muitas vezes não encontra apoio de professores/as ou familiares, muitas vezes sofre em silêncio por medo de **sair do armário** e ser alvo de preconceito ou até mesmo sofrer violência física de membros de uma sociedade preconceituosa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas pesquisas ainda serão feitas sobre *bullying*, *cyberbullying* e *bullying* homofóbico (sendo este último uma área pouquíssimo pesquisada em âmbito nacional); dos mais diferentes campos – pedagogia, psiquiatria, psicologia, pediatria – podem surgir diferentes perspectivas e diferentes conclusões sobre a temática. Porém os/as docentes, de todos os níveis de ensino, não podem esperar uma conclusão para arregaçar as mangas e começar a atuar rumo à extinção deste mal.

Em todas as escolas, de todos os níveis, de todas as classes, crianças e adolescentes sofrem por serem diferentes da maioria, reprimem-se aceitando a violência, enquanto agres-

sores/as agem acreditando que não serão punidos/as. Quando o problema é gritante, a atitude tomada pela direção escolar é a transferência de escola do/a agressor/a, o que não acaba com o problema, apenas o transfere a outro espaço.

A primeira ação que deve ser realizada na escola é a informação a todos/as os/as funcionários/as sobre a temática, conceitualmente falando. Do/a diretor/a aos/às zeladores/as, passando pelo/a motorista da condução, todos/as devem estar cientes do problema. Os/as alunos/as devem ser informados/as, e, principalmente, chamados/as para participar das tomadas de decisões sobre as ações que serão implementadas no combate ao *bullying*. Teixeira (2011, p. 80) afirma que:

[...] quando os alunos participam da discussão dos problemas, na criação de regras e punições por mau comportamento, eles são mais aptos a segui-las e mais rígidos com os desvios de conduta.

Em relação ao *cyberbullying*, as/os docentes devem se desarmar do discurso:

“o que acontece na internet não é problema da escola”, “a internet é um mundo livre, não podemos fazer nada!”, “o que querem que eu faça? Ensine as crianças a usarem o Facebook pra daí um monte de pais virem reclamar na escola”, “a prefeitura/o governo não disponibiliza computadores/internet, não tem o que fazer”<sup>2</sup>”

Os problemas relacionados ao *cyberbullying* emergem e refletem-se em toda a sociedade, ou seja, o que acontecer na

---

<sup>2</sup> Essas frases foram proferidas por cursistas durante o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado no primeiro semestre de 2014 na UTFPR.

internet pode acompanhar o/a aluno/a na sala de aula. A vítima de *cyberbullying* passa a ser vítima também do *bullying* tradicional, cometido por **colegas** que acompanharam a humilhação *on-line*. São situações complementares e violentas que começam no mundo virtual e terminam – insere-se o suicídio no conceito de **terminar** – no mundo real, na frente do/a professor/a.

A principal arma que um/a professor/a pode assumir perante o *cyberbullying* é o conhecimento, ao invés de deixarmos a máquina nos dominar, devemos dominar a máquina. Conhecer as ferramentas da internet e das mídias sociais permite que o/a docente conheça as possibilidades negativas – violências e agressões – e positivas desta tecnologia, para que aquelas sejam extintas e estas possam ser utilizadas dentro de sala de aula, potencializando o processo de aprendizagem. Não se trata de **ensinar a usar o facebook**, trata-se de orientar; a questão é: quanto mais as/os docentes souberem sobre o funcionamento das mídias sociais, melhor poderão orientar os/as alunos/as sobre como utilizar a internet, presente e instituída na vida dos/as jovens, de forma saudável e lúdica.

Sobre *bullying* homofóbico, inferi-se a dificuldade em trabalhar com a temática. Vivemos em uma sociedade preconceituosa onde falar sobre homofobia em sala de aula é, muitas vezes, interpretado pelos pais como **ensinar o/a filho/a a ser gay**. Mas contra tudo e contra todos deve-se buscar o esclarecimento dos/as jovens sobre a temática, mostrando, mesmo que seja através das entrelinhas, que, como diz Chen (2013): **não tem problema nenhum em ser gay**. Deve-se sempre ter o norte de que educação é um direito de todos/as, refletido nos objetivos de desenvolvimento do milênio, e isso compreende acesso à escola, qualidade da educação e, principal-

mente, direito a um ambiente escolar seguro; independente do contexto social – religioso – em que a escola esteja inserida. A/o docente pode – e deve – revisar o material didático, garantindo que nenhuma mensagem estereotipada chegará aos/às alunos/as, baseando o currículo na abordagem dos direitos humanos. Jamais se deve esquecer: sexo (biológico) e gênero (construção social) são dois conceitos distintos e independentes, homens podem chorar e gostar de poesia e mulheres podem gostar de futebol e querer ser engenheiras, isso não influencia, necessariamente, em sua sexualidade.

Mais do que buscar culpados e punições, a atitude dos/as profissionais da escola deve ser de carinho e acolhimento às vítimas. Mais do que vingança, o que as vítimas precisam é ser admiradas pelo que são, elogiadas pelos seus atos positivos; precisam aprender a importância e o valor da escola; precisam de autoestima e o direito de estudarem em paz.

Durante a última edição do Curso GDE, ofertado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), uma cursista, professora de ensino infantil, nos agradeceu com um belo relato. Em sua turma, uma menina negra veio à professora, cabisbaixa, afirmando que seus colegas zombavam dela dizendo que seu cabelo era **ruim**. A professora, sem pensar em suas palavras, respondeu rapidamente:

*“ Você tem cabelo ruim? Eu é que tenho cabelo ruim! Nesse meu cabelo liso não dá para fazer nenhum penteado diferente, se eu coloco uma presilha ela escorrega; você que tem cabelo bom, dá para fazer vários penteados bonitos.”*

No dia seguinte, a menina veio toda alegre com o cabelo trançado e cheio de continhas coloridas. A mãe da criança foi

agradecer a professora, dizendo que a menina sempre lhe pedia para alisar o cabelo, e que, agora, os pedidos são para que a mãe realize penteados diferentes todos os dias.

A professora não buscou um culpado, não estipulou punições, mas com um simples gesto mudou a vida daquela menina que passou a se aceitar e, independente do que as outras crianças diziam, tinha orgulho de seu cabelo.

Claro que devemos seguir rumo a ações políticas assertivas que contemplem a totalidade institucional e social na busca pela minimização das ocorrências de *bullying*, porém mais importante que relações legais e ações judiciais, a grande arma contra esse mal pode ser um simples abraço, um simples gesto de carinho, para que a experiência escolar seja sempre lembrada com a alegria de bons tempos, com aquela saudade de momentos que não voltam mais, mas que foram vividos com a intensidade que só a juventude, no processo de crescimento pessoal e acadêmico, permite.

## REFERÊNCIAS

- BBC. Um ano depois, pai relata suicídio da filha após cyberbullying. **BBC**, 2014. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140403\\_bullying\\_suicidio\\_canada\\_fl](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/04/140403_bullying_suicidio_canada_fl)>. Acesso em: 09 abr. 2014.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BRASIL. Código Penal. **Vade mecum**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CASAGRANDE, Lindamir Salete; TORTATO, Cíntia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes. *Bullying*: quando a brincadeira vira

violência. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes (Org.). **Igualdade na diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 209-242.

CHALITA, Gabriel. **Bullying: o sofrimento das vítimas e dos agressores**. São Paulo: Gente, 2008.

CHEN, Theo. Gay. **YouTube**, 06 maio. 2013. 1 vídeo (6min). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Y5t6zUbI6QA&feature=youtu.be>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

LOPES NETO, Aramis. **Bullying: comportamento agressivo entre estudantes**. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. S164-S171, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

G1. Mãe de jovem achada morta após vídeo íntimo reclama de violação. **G1**, Teresina, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2013/11/mae-de-jovem-achada-morta-apos-video-intimo-reclama-de-violacao.html?noAudience=tru>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

MAGNANI, Gustavo. Julia Gabriele: a criança que foi vítima de um grotesco *bullying* na internet. **Litera Tortura**, 2013. Disponível em: <<http://literatortura.com/2013/03/julia-gabriele-e-o-porque-de-o-cyber/>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

MARQUES, Melissa. Entenda o caso de Amanda Todd, a adolescente que cometeu suicídio por sofrer *bullying*. **Todateen**, 2012. Disponível em: <<http://todateen.uol.com.br/souassimtt/entenda-o-caso-de-amanda-todd-a-adolescente-que-cometeu-suicidio-por-sofrer-bullying/>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

SAFERNET BRASIL; MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL – SP. 87% dos jovens não possuem restrições para uso da Internet. **SaferNet Brasil**, 2008. Disponível em: <<http://www.safernet.org.br/site/noticias/jovens-sem-limites-internet-revela-pesquisa-in%C3%A9dita-safernet>>. Acesso em: 09 abr. 2014.

PEREZ, Fabíola. Vingança mortal. **IstoÉ**, 2013. Disponível em: <[http://www.istoe.com.br/reportagens/336016\\_VINGANCA+MORTAL?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage](http://www.istoe.com.br/reportagens/336016_VINGANCA+MORTAL?pathImagens=&path=&actualArea=internalPage)>. Acesso em: 09 abr. 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

STOP BULLYING CANADÁ. **Stats**. 2014. Disponível em: <<https://stopbullyingcanada.wordpress.com/statistic/>>. Acesso em 09 abr. 2014.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual antibullying: para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

UNESCO. **Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221314por.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.



## **A COMPLEXA QUESTÃO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: NARRATIVAS DE HOMENS AUTORES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

Ricardo Bortoli  
Marlene Tamanini

Este capítulo, construído a duas mãos, é parte do trabalho produzido durante o processo de confecção e orientação de dissertação, realizado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nele trata-se de analisar elementos que fundam a violência de gênero impetrada contra as mulheres e de desnaturalizar os automatismos da construção vítima e agressor. A dissertação se desenvolveu tomando-se a complexa questão da violência de gênero vivida na experiência de homens casados. O estudo empírico foi circunstanciado a partir do contexto de trabalho profissional de Ricardo Bortoli, um dos autores. Posicionar a escolha do campo de pesquisa, necessário à reflexão dissertativa e analítica, na relação com o trabalho profissional de um dos autores, não é uma particularidade deste trabalho acadêmico, nem é uma atitude prática e teórica sem consequências em pesquisa. Constitui-se em um lugar epistemológico e de escolha, posto de maneira a ser conivente com as perspectivas metodológicas que produziram a investigação qualitativa

va, a partir da denominação reformista dos anos 70, na qual foram contempladas múltiplas críticas metodológicas, epistemológicas, políticas e éticas, para as pesquisas científicas. Autores como Pires (2008), Tremblay (2008), Becker (1993), Deslauriers e Kerisit (2008) estão informando esta nossa posição, bem como as teóricas feministas, dentre as quais Harding (2003), no que tange às suas desnaturalizações metodológicas.

Nestas críticas reposicionaram-se as possibilidades de dar legítimo valor às pesquisas, preocupadas com a experiência humana e seus sentidos, tanto no que tange ao respeito pela experiência de vida e atenção aos finos detalhes do cotidiano das pessoas e instituições, como no analisar as maneiras de avaliar os próprios interesses e as motivações do pesquisador em campo, bem como dar legítimo valor às obrigações éticas na relação com os textos e contextos do vivido (SCHWANDT, 2006). Estes textos, e muitos outros, produziram o crescimento das indagações, uma posição auto crítica à suspensão das teorias consolidadas e à revitalização interna das ciências. Também produziram condições às ciências humanas e sociais de resgatarem a experiência e o cotidiano como fontes de campo e análise, bem como de se ocuparem das questões relativas ao significado do conhecer o mundo social, sem terem de enfrentar tantos embates com as perspectivas positivistas da ciência e a universalização dos sujeitos, ainda em vigor.

Os desafios cotidianos vividos por Ricardo, como assistente social na prefeitura de Blumenau/SC, no serviço de atendimento a famílias em situação de violência, foram fundamentais à reflexão da dissertação. Esta experiência de trabalho na Secretaria Municipal de Assistência Social, da Criança e do Adolescente (SEMASCRI), foi realizada durante

os anos de 2003 a 2012 e integrou o processo de aproximação epistemológica e das fontes desta dissertação, bem como integrou o fazer dissertativo e definiu as escolhas teóricas para a fundamentação dos problemas de pesquisa. O trabalho é, igualmente, resultado de muitas investidas teóricas para entenderas experiências cotidianas, tanto da inserção profissional, como da própria capacidade explicativa das teorias, no que se refere ao processo de orientação e sua continuidade no presente e neste texto. Este fazer dissertativo também foi produzido a partir das trocas e das reflexões elaboradas junto ao núcleo de estudos de gênero da UFPR e, principalmente, junto aos seminários metodológicos da linha de pesquisa sociabilidade e cultura do programa de sociologia, da qual somos parte. Nestes seminários, somos tributários de um importante processo de desnaturalização, a partir dos referenciais analíticos dos estudos de gênero, e que se produziram durante as leituras e as discussões dos projetos de pesquisa, bem como na relação com os conceitos e nas reflexões que se conectaram em cada exigência específica, de cada um dos temas, durante as discussões.

O foco deste texto sobre as narrativas dos homens que se encontram em relações violentas, é um posicionamento que se produz a partir do convencimento de que tratar a complexa questão da violência de gênero, tomando como ponto de partida as narrativas de homens autores de violência, é entrar em uma relação com a realidade empírica da violência e com as formas de aplicação da lei, que é extremamente tensa. Esta tensão está presente tanto do ponto de vista conceitual e epistemológico, como nas políticas e nas estratégias de intervenção do estado, ou das famílias. Estamos, portanto, falando também de caminhos que são sempre conflitivos e que

sedesafiam uns aos outros, tanto em termos da ordem prática nas representações vigentes, como nas relações com as estratégias para a eliminação da violência, quando envolvem sociedade e poder público.

As instituições que devem tomar providências são marcadas por representações que são, frequentemente, contraditórias e, por vezes, se confundem a respeito dos conteúdos e das práticas que elas devem acionar para dar um basta às situações de violência doméstica em suas múltiplas faces, mas também se confundem na forma como o fazem e, sobretudo, no modo como agem para acessar a experiência de homens e mulheres envolvidos na violência. Estes caminhos também são conflitivos para a pesquisa e para a posição dos/as pesquisadores/as. Escolher este lugar do reconhecimento da posição de enunciação dos homens, a partir de suas narrativas e experiências, e fazer este tipo de abordagem em pesquisa, também, nem sempre é considerado uma posição legítima, frente às demandas que exigem punição da violência.

Entenda-se que estamos falando dos homens, porque esta posição se produz dentro de uma relação já estabelecida, a de que os homens devem ser tratados como agressores e as mulheres como suas vítimas. Não falamos isso para fundamentar processos de desresponsabilização; ao contrário, o fazemos porque existe a forte necessidade da implementação de um número expressivo de políticas estratégicas, necessárias à construção das condições de manutenção dos aspectos previstos na legislação, na forma da Lei Maria da Penha. Os aspectos previstos na legislação, sua interpretação adequada e sua implementação já representam muitos desafios e, mais, têm-se observado que muitos pontos da lei estão sendo lidos

dentro de uma construção que contrapõe agressor evítima, ou seja, em termos dicotômicos, que se produzem pelo apagamento da visibilidade das vozes que fazem o conjunto dos elementos na relação violenta. Assim sendo, se fazem sem a intersecção mais complexa para a eficácia da ação interventiva, e sem considerá-la como uma relação que poderia desvendar os conteúdos geradores destes atos, desta consciência, ou destes padrões violentos.

Existe, igualmente, uma tensão social com as representações sobre o masculino e o ser homem, e essas representações reposicionam seguidamente modelos sexistas. As instituições acreditam nestes modelos e eles se perpetuam também na atuação prática dos profissionais, bem como nas sociabilidades exigidas, quando homens são pensados dentro de modelos de honra, honestidade e força, e considerados competentes para prover a casa, ou para bater nas mulheres e nas crianças. Esta formado modo de ser masculino, que é estruturada e gendrificada, não agrega condições para que surjam outros conteúdos e outras experiências como possibilidade de atender ao que se exige para a desidentificação dos processos de violência e a fim de buscar um lugar para as subjetividades masculinas, a partir do qual o narrar-se seja parte de um elaborar-se em condições de reflexividade produzidas como reconhecida.

O fato de que as relações sociais reforcem um entendimento sobre como ser mulher e que ele seja compatível com uma esfera do privado e da intimidade, que é pensada como: a mulher deve ser honrada, fiel, abnegada, esposa e mãe, ou responsável por todo cuidado, desconsidera muitos outros modos de ser mulher. Desconsidera que estas representações são contrapostas às restritas representações sobre ser um ho-

mem honesto e trabalhador, com um discurso a respeito do prover e da competência, e faz com que, por vezes, atos violentos sejam tornados mecanismos pedagógicos considerados adequados, sobretudo, se postos frente à tênue linha que pode separar uma representação a respeito do ser honesta ou ser falada. Isto ocorre, particularmente, se existir um entendimento de que atos violentos podem legitimar essas ditas representações a respeito do masculino e/ou sobre a relação entre homens e mulheres, se as representações podem continuar sendo normatizadas por meio de violências impetradas para que as mulheres se mantenham dependentes física e emocionalmente, mesmo quando não o são economicamente, ou quando parecem estar em condições de tomar posições como agência de si mesmas.

A violência pode então ser acionada como um meio de controle, cujo exercício dentro deste rol de representações cabe ao homem, como seu ator central, ou será do Estado, quando o homem é assumido como agressor, caberá às instituições quando elas a reproduzem na dicotomia agressor e vítima, tanto no tratamento dado ao homem, como no tratamento dado à mulher. Frequentemente, esta reprodução se referenda nos modelos fundados pelas mesmas práticas que deveriam eliminá-la. Atribuir responsabilidades, sem considerar o conteúdo da relação, pode e, frequentemente gera novos modos de alimentar a violência.

Jogar homens em camburões ou colocar **cordas** em suas pernas não é e não pode ser engraçado. Do mesmo modo que não o é matar, espancar, queimar, cortar, deformar mulheres ou acusá-las e baixar sua autoestima. Ambos os sujeitos, mulheres e homens, dificilmente serão reconduzidos à sociedade em condições de dignidade humana. Portanto, pensar o tema

a partir da narrativa dos homens em uma sociedade que frequentemente considera adequado que para ser homem se devabater, espancar, matar e, em certas circunstâncias, estuprar ou fazer parecer menor especialmente, se a mulher não se comportar, ou se ela não corresponder a certos processos de normatização, pode significar um esforço enorme à produção da desnaturalização da violência estruturada na cultura, nas relações, nas instituições e serve para manter posições sexistas.

Este é um dos grandes e profundos desafios ao esforço reflexivo. Homens, neste contexto, frequentemente são e aprendem a ser reconhecidos quando são fortes, seletivos e quando não falam de si, ou quando pensam que têm as rédeas da vida em família, ou das instituições, ou quando são considerados bons pais e bons maridos, mesmo se bebem, se mentem, ou se inventem, ou se revidem e se agridam. Mulheres morrem, ou se anulam, em nome de certas representações sobre como devem ser as mães, como elas devem ser honradas, sobre o cuidado dos outros, sobre a pobreza do exercício dasexualidade. Morrem se não seguem convenientemente certas práticas nas quais se insiste absurdamente em sua obediência e porque se submetem aos grandes princípios do viver feminino, tanto em casa, na academia, ou na rua – é o jugo dos que pensam ser os grandes sujeitos no trabalho, na casa, nas relações cotidianas, na vida das ideias. Mulheres morrem porque são consideradas irresponsáveis, infiéis, descuidadas, porque abortam, porque maternam, porque falam demais e sem pensar, porque lhes cabe autossacrifício e esquecimento de si, ou simplesmente porque destoam das representações sobre como devam ser suas palavras, suas ações e suas relações.

Construir esta pesquisa a partir da narrativa dos homens no contexto de relações com a violência de gênero fez, por ve-

zes, com que este foco sobre o masculino parecesse fora de lugar. Esta percepção se constrói porque na legislação e nas práticas sociais o masculino e o agressor são dados *a priori*. O lugar do qual se parte já está estabelecido; isto à revelia de toda postura hermenêutica necessária em cada caso de violência, mesmo entre os profissionais que atendem as mulheres, – chamadas de vítimas pela lei – e que de fato o são, porque vivem uma violência que é mais do que do companheiro, que é da estrutura, – e que atendem os homens, classificados como agressores este *a priori* não é desestabilizado. Sempre pareceria ser mais fácil, se o atendimento fosse só polarizado entre vítima e agressor e se os homens não fossem atendidos, se eles fossem simplesmente excluídos do atendimento e/ou punidos de outras formas. Grande é o desafio com estas decisões, e com estas questões de gênero, com a formação de competências ao atendimento e com as reais condições de se trabalhar com um sistema cultural que já se institui violento, porque não só produz masculinidades violentas, mas também as produz como um lugar pronto, o que, à partida, impede a emancipação plena para homens e mulheres pelo caminho da democratização das relações.

Outro aspecto a ressaltar, nesta introdução ao tema, é que hoje a violência de gênero não é unicamente heterossexual e/ou centrada na família, ela está em muitos espaços. Tampouco serve para naturalizar as mulheres só na posição ou condição de vítimas e os homens só na posição e na condição de agressores. Esta atitude pode ser reducionista demais para a tarefa de desidentificar uma violência estrutural em nossa forma de organizar as instituições, as práticas cotidianas, e que está profundamente arraigada no modo como as relações com as dominações de gênero se configuram e são



reproduzidas. Os homens precisam ser responsabilizados pelos seus atos violentos contra as mulheres, mas se faz necessário um profundo, planejado e insistente trabalho cultural para produzir outras experiências e para que se permita a eclosão de novas subjetividades para estes homens e os demais, estejam ou não em situação de relacionamentos violentos, no que tange às suas práticas de masculinidade. Esta é uma posição complexa, dadas as dificuldades de implementar novos caminhos de discussão, formação, socialização. Estes caminhos não podem ser imediatistas e devem ter como fim a conquista de desidentificações destes homens e destas situações que os produzem em seu engendramento, que é subjetivo, emocional e social e, por meio do qual, eles têm reações e práticas violentas reiteradas.

Assim, pensar a violência de gênero é considerar um campo carregado de muitas tensões, que são tanto as de ordem conceitual, como as de ordem política e familiar, como dos atendimentos nos serviços, da formação dos profissionais, bem como as de ordem legislativa e estrutural. Portanto, um primeiro aspecto a se considerar, é que a violência de gênero está na estrutura cultural, econômica e sócio-histórica ampla, e está em níveis próximos, específicos, quase que de igual maneira a que é institucionalizada, globalizada e reiterada com reproduções de sistemas de linguagem, discursos, imagens e de estereótipos e com ideologias e observações cotidianas. Esta é uma dificuldade ao seu combate, porque ela se torna invisível e ou naturalizada.

O mais inconsciente e o mais arraigado conteúdo está presente nas relações cotidianas, no tratamento dado pelas instituições às mulheres e nos aspectos que perduram nas relações diárias com companheiros, na casa, na cama e na co-

zinha, no trabalho fora de casa, na rua, nas instituições e nas organizações em geral.

As estruturações políticas e econômicas se modificam, a posição dos homens e das mulheres nos arranjos familiares também se modifica, mas as relações diárias seguem polarizadas em torno de significados de menor valor para o feminino e maior valor para o masculino quando a situação é de violência doméstica, ou se reinscrevem reproduzindo as estruturas de violência e de culpa. Se a mulher não pode ter poder, já os homens estão posicionados para uma construção de si que se distancia do mundo das mulheres e que os coloca em processos de decisão, sobre o que elas são e/ou o que elas devem ser, sobre quando podem ou devem falar. Ainda que as mulheres, sobretudo nas últimas décadas, tenham tomado seu destino e sua vida nas mãos, para muitos espaços e para muitas situações, esta dinâmica, ao contrário de trazer mudanças para a ordem da violência, faz refundá-la, quando se trata de violência de gênero. Assim, o mesmo sistema que ama também trucidada, não ouve, nega o outro, o invisibiliza, o revitimiza e o desacredita.

Esta disposição que institui a mulher como coisa, também determina práticas sociais e perspectivas conceituais, políticas, biomédicas, jurídicas, familiares e até sociológicas, impregnadas de profundas dimensões de desigualdade generificada. Dimensões estas que têm sido por muito tempo, e ainda o são, em muitos contextos, inquestionáveis, e que, como parte das representações, dos discursos e das relações de poder, formam um dos principais pilares da violência de gênero.

Neste estudo mostram-se conteúdos que permitem repensar a masculinidade heteronormativa como uma experiência de tensão entre o narrar-se como agressor, negar-se e

negar a agressão, vinculá-la ao alcoolismo, à baixa escolaridade, ou a representações de um vivido sobre a honra de si ou a honra dos outros. Este é, normalmente, um sujeito debilitado, nervoso, alcoolista, que se diz, ou é mantido na representação, como provedor do lar, conforme explicitado por suas companheiras, mesmo quando não o é.

Estes aspectos, embora reais, tornam muito complexa a tarefa de compreendê-los no âmbito da violência de gênero e da expressão do masculino frente ao narrar-se para outros homens, ou ao seu sentimento com relação à abordagem policial, na delegacia, na casa de parentes, junto aos amigos, e/ou no fórum ou, ainda, nos serviços de atendimento.

Como compreender os motivos pelos quais homens se autorizam a provocar ou desencadear violência e, ao mesmo tempo, que elementos do processo de construção de si relacionados à família de origem, escola, vida sociocultural e comunitária interagem? Estes pontos relacionados com sua história, seus valores, com o lugar que ocupam nos afetos, como são ou não afetados em suas vidas, fazem o conjunto de muitas dinâmicas constitutivas destas masculinidades e da violência de gênero. Todas elas se constituem no conjunto das relações desses homens com sua profissão, escolaridade, casamento, filhos, responsabilidades, provimento ou não de sua casa, relações com a violência, com sua companheira, com seus amigos, com as drogas e com o ambiente social de sua cidade e da sociedade em geral. Interessa-nos entender, sobretudo, que construção subjetiva é esta e, como estes homens autores de violência se constituem, ou são assim constituídos, por meio da narrativa deles e dos outros sobre suas práticas, nas relações com as políticas, com as denúncias e com os processos de intervenção **terapêutica**, ou seja, além

de reconhecer a violência como estrutural será necessário visibilizar aspectos da subjetividade e das posições de identidades que constituem os conteúdos desta experiência.

## **QUEM SÃO ESTES HOMENS E DE QUE LUGAR FALAMOS?**

A aproximação ao estudo realizou-se, primeiro, a partir de um levantamento de dados retirados dos prontuários de atendimentos de 125 homens que participaram das atividades sócioeducativas em grupo específico para homens autores de violência, por meio do serviço de atendimento às famílias em situação de violência da SEMASCRI, considerando o período de junho de 2004 – quando se iniciaram essas atividades com o grupo de homens – a junho de 2012. Segundo, ativemos-nos às narrativas coletadas por meio de entrevistas com homens que foram atendidos neste serviço e com homens participantes das ações sócioeducativas. Foram realizadas entrevistas em profundidade com 5 homens, dentre os que possuíam cadastro como titulares no serviço. Isso significa dizer homens que frequentavam as atividades do serviço de atendimento, com cadastro próprio, e que ficaram no serviço mesmo se já não estivessem em relação marital com a denunciante. Estes critérios foram assim delimitados para facilitar o processo de aproximação entre o pesquisador e a experiência deles, os homens. Também o fizemos porque entendíamos que o fato de que eles estivessem no serviço, mesmo que separados de suas companheiras, nos levaria para outra reflexividade em relação aos conteúdos do elaborado por eles e de sua agência de vida. O fato de que eles mesmos tivessem escolhido permanecer no serviço, nos parecia rico para nos fornecer elementos sobre o seu vínculo com o lugar, sobre se tinham ou não interesse em

reconquistar a companheira, ou dos desejos deles, ou mostrar aspectos de suas metas e do que almejavam como mudanças para sua vida. Ou, ainda, poderia nos mostrar aspectos de sua vontade de narrarem-se o que contraria uma perspectiva de senso comum – que acredita ser difícil falar com homens em campos de entrevistas, porque algumas experiências mostraram como eles pouco ou nada falam de si.

Todavia, contrariando muitas reservas a respeito de pesquisas com homens, durante as entrevistas, estes revelaram facilidade em contar o seu vivido, no seu relacionamento violento e, ainda, que nem sempre falassem diretamente sobre si e se falassem mais das companheiras, ou sobre o que outros homens faziam, ou sobre a polícia, sobre sua família de origem, ou a respeito dos parentes atuais. Quando falaram do que fizeram, dos sentimentos e do que pensam sobre o que aconteceu, foram detalhistas e, sugestivamente, se fizeram entender a respeito de suas motivações, de sua história presente e passada e sobre o porquê do seu agir. Apresentaram com toda teatralidade o que viveram e também refletiram a respeito dos elementos imbricados nas relações com a violência. Ou seja, demonstraram o que acreditavam ser importante no relacionamento familiar com os filhos, com as esposas, ou com os amigos, vizinhos, com a polícia, parentes, trabalho, a respeito do comprar, do dinheiro e sobre o modo de ser homem e de ser mulher. Estes relatos revelaram uma experiência ancorada em valores bem patriarcais, contida no interior de noções sobre apropriação, posse, regimento do outro, que passam a ser processos de anulação do eu, da reflexividade e da agência de si, para o feminino.

A entrevista semiestruturada foi desenvolvida a partir de um roteiro orientador com 31 perguntas, utilizadas de manei-

ra aberta e flexível, em ambiente seguro, no tempo e na dinâmica em que ocorria a condução da interação face a face, durante a entrevista e, em sua condição de reflexividade. Esta escolha criou condições para a aproximação entre o pesquisador e as narrativas destes homens que se encontravam em relações de violência contra companheiras. A construção de ambiente seguro para que elesse sentissem à vontade e falassem da violência vivida ou da violência praticada foi necessária, porque não dizia respeito só ao ambiente físico, mas também à postura livre de julgamentos e de normatizações.

Assim, forma buscou-se manter a abertura para escutar, o que não significa estar isento de quadros valorativos, ou de ter posição teórica ou política, da parte do/a pesquisador/a. Trata-se de não tomar partido nas lutas simbólicas (LENOIR, 1998), mas de abrir condições para o surgimento da fala, dos sentidos, dos significados, das crenças, das imagens, das expressões de si, ou seja, choro, ou outras, como a teatralização e ritualização da raiva, expressão frequente durante a entrevista. Esta atitude de abrir espaço à fala, à reflexão e ao modo de produção dos sentidos permitiu-nos acessar a expressão de sentimentos, as lembranças e os valores necessários à compreensão e à análise das experiências subjetivas e dos acontecimentos vinculados com o entorno da violência e com a intimidade da vida destes homens.

Partindo dos dados abordados, observou-se que o perfil dos homens aproxima-se da realidade de Blumenau e de outras cidades do Brasil<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Motivos que geram a violência, o alcoolismo e o ciúme aparecem em todas as pesquisas com os maiores índices (INSTITUTO AVON/IPSOS, 2011; FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010).

Tabela 1 – Perfil dos entrevistados da cidade de Blumenau

Nome	Idade	Tempo de relacionamento	Escolaridade	Tempo em que frequenta o grupo	Uso de álcool ou drogas	Faz tratamento	Profissão	Renda	Filhos	Situação habitacional	Tipo de violência que cometeu
Pietro	37	Separado há 8 meses	6ª série	Desde 2007	Sim (álcool e drogas ilícitas)	Nunca fez	Zelador (formal)	R\$ 1.100	3 filhos do último relacionamento	Reside com sua mãe	Física e psicológica
Ciro	47	Separado há 1 ano e 2 meses	4ª série	Desde março 2012	Sim Álcool	Faz tratamento já esteve internado em instituição terapêutica	Pedreiro (formal)	R\$ 1.050	5 filhos	Reside em casa cedida pelo seu patrão	Ateou fogo na casa. Física e psicológica
Ari	54	Separado há 3 anos	6ª série	Desde março 2012	Não		Pedreiro (Autônomo)	R\$ 680	4 filhos (possui a guarda dos mesmos)	Reside em casa com dois cômodos cedida por seus familiares	Física e psicológica
Antenor	39	Separado há 2 anos	4ª série	Desde 2006	Álcool	Faz tratamento e também já esteve internado em instituição terapêutica	Pintor (Autônomo)	R\$ 680	4 filhos	Reside em casa cedida por seus familiares	Física e psicológica
Moisés	36	Separado há 1 ano		Desde 2008	Não		Aux. Serviço Gerais	R\$ 1.100	4 filhos	Reside com outra comp. em casa alugada	Física e psicológica

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

A Tabela 1 construída é só das entrevistas e dos registros nos boletins de ocorrência dos que foram entrevistados, mas pode-se dizer para o geral da violência que a relação de violência vivida, frequentemente, está na interface com os seguintes elementos:

- a) sua relação com a propriedade, casa, bens, patrimônio, salário, domínio de espaço físico e moral. No campo desta pesquisa somente dois moravam em casa cedida por alguém; e este ponto não foi utilizado para demonstrar problemas com sua maneira de ser homem – aqui eles são hegemonicamente reconhecidos por si mesmos como capazes de dar conta de si e de prover outros. Não foram acionadas características, como as apresentadas por Nolasco (1995), que se vinculariam à falta de poder e riqueza, como fontes de desprestígio por sua ausência. Os conflitos são produzidos pela relação com o trabalho, o salário e a renda e com o cuidado dos filhos. Estão diretamente envolvidos com a ideia de que eles proveem a casa, o que faz que eles, ao narrarem-se como homens, são portadores de prestígio próprio;
- b) o segundo aspecto diz respeito ao fato de que estes homens estão frequentemente na dependência de substâncias psicoativas (SPA). Embora não possamos vincular a violência de gênero ao uso de SPA diretamente, não só pelas entrevistas, mas também por observação empírica no serviço, sabemos, pela revisão de literatura, que este é um dos fatores que potencializa os conflitos entre os indivíduos, mesmo que não seja uma causa única;
- c) o terceiro aspecto vincula-se à baixa escolaridade desses homens, que não passa do Ensino Fundamental incompleto. Este é um dado relevante, porque faz



parte da estrutura majoritária do perfil dos homens que cometem violência contra companheiras; contudo, ele não é generalizável, no sentido de que se possa afirmar que os homens são violentos porque também possuem baixa escolaridade. No caso desta pesquisa, faz-se necessário também considerar que o perfil assim se apresenta, porque o contexto desta pesquisa é o de um público-alvo específico, vinculado ao serviço de atendimento da Política da Assistência Social do Município. Pessoas com maior nível de escolarização possivelmente teriam renda mais alta, possuindo condições financeiras melhores para buscar outros caminhos, se estivessem em relações de violência e, normalmente, não vêm a este serviço;

- d) os boletins de ocorrência e os históricos de atendimento trazem conteúdos de relatos que elas, suas companheiras, fizeram, e neles eles estão caracterizados como: nervoso, alcoolista, provedor do lar, usuário de drogas, debilitado, não tem emprego fixo;
- e) outro elemento deste perfil dos entrevistados foi a gravidade da violência cometida; todos cometeram violência física e psicológica. Este fato coincide com outra pesquisa realizada pelo Instituto AVON/IPSOS<sup>2</sup>, na qual foram entrevistados 831 homens; nele se mostra que 15% dos homens (totalizando 124 homens) afirmam ter praticado agressão grave. Destes, 38 homens justificaram a prática da violência por ciúmes, 33 por alcoolismo, 21 por traição, 19 por alegação de provocação, 18

---

<sup>2</sup> Dados de pesquisa realizada pelo Instituto AVON/IPSOS (2011). Foram entrevistadas 1800 pessoas em 70 municípios brasileiros, homens e mulheres maiores que 16 anos.

por problemas econômicos, 12 por desconfiança e 12 que não identificaram o motivo. Estes dados apontam questões significativas no campo da compreensão da violência de gênero. Entre os diversos tipos de violência doméstica sofridos pela mulher, 80% dos entrevistados citaram violência física, como: empurrões, tapas, socos e, em menor escala (3%), até morte. Ou seja, a violência física é a face mais visível do problema, mas muitas outras formas foram apontadas pelos entrevistados. Em 62% dos casos, os entrevistados reconhecem terem cometido agressões verbais, xingamentos, humilhação, ameaças e outras formas de violência psicológica. Com relação aos tipos de violência cometida, conforme pesquisa intitulada **O mapa da violência 2012**, realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLASCO), estes se centraram na violência física, que é preponderante, englobando 44,2% dos casos. A psicológica ou moral representa acima de 20%. Já a violência sexual é responsável por 12,2% dos atendimentos.

## **SUBJETIVIDADES MASCULINAS PELOS BOLETINS DE OCORRÊNCIA: REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS E IMAGENS**

É importante compreender que o relato dos boletins de ocorrência é um registro realizado por um profissional, a partir da interpretação do que foi narrado pelos homens ou denunciado por suas companheiras. Nesse sentido, possui limitações tanto porque sua descrição é pobre, como pelo fato de que sobre os relatos se faz interpretações, de modo

que, muitas vezes, elas só permitem sentidos de aproximação a respeito dos fatos denunciados. Este ato de narrar na forma escrita, é uma interpretação que passa pelo modo de entender e de escrever a respeito do conteúdo da narrativa apresentada pelas mulheres sobre o que os homens fizeram. Estes homens, neste tipo de fonte, estão sendo produzidos pelo contar dos fatos, da parte da vítima e, pela costura interpretativa escrita, da parte dos técnicos dos serviços do atendimento, principalmente, pelo profissional que escuta as mulheres, que as acolhe, que recomenda ações e as acompanha. Olhando a partir deste lugar, existe um silenciamento da voz do masculino. Ele se produz como agressor, mas com falta da narrativa escrita do seu relato, por ele mesmo, e na sequência por meio das tomadas de decisões que são, normalmente, realizadas pelos operadores do direito, psicólogos, assistentes sociais, polícia e por uma quantidade de atores que interagem com a situação de denúncia. Este fato acaba por construir um relato da violência que não faz os elos da relação em questão e, portanto, deixa de gerar conteúdos à compreensão da violência. Isto é conivente com o que Miller (1995) afirma, que o indivíduo é para si não algo que ele criou, mas, sim, o que os outros lhe atribuem ou como os outros o tratam. Ou seja, o homem agressor é constituído como tal, pelos outros, pelo olhar de quem viveu a agressão e pelo profissional. Ele está ausente como voz de si, não é agente de si na narrativa, não vem a constituir-se por ele mesmo no ato de narrar-se. No momento do boletim de ocorrência são produzidos os argumentos discursivos que o instituem como agressor sem que ele seja escutado. Isto condiciona toda a forma como se irá proceder na sequência, dando pouca visibilidade às razões, aos argumentos, às experiências e aos

caminhos de identificação com uma cultura ou com práticas estruturais violentas que o narrador poderia ajudar a compreender por meio de sua própria narrativa.

Em violência doméstica, a estratégia de escutar e o relato do boletim de ocorrência têm sido considerados necessários, e de fato o são, para que se possa aplicar a lei, no presente estado de coisas – mas esta aplicação é limitada na medida em que, a partir dela, se estabelecem ações sempre orientadas por fatos tomados como consumados. Na medida em que se considera como ponto de partida o relato da vítima, que também é assim produzida pelo serviço, excluindo-se, portanto, os pontos de conteúdos de caráter relacional. Esta forma de proceder faz, quase que simplesmente, a pobre providência de separar a mulher de quem a agrediu. Depois, ela fica nas mãos de Deus, e ele, ressentido, doente com a denúncia, pode ficar mais violento, frequentemente, passa de agressor à vingança. Isto se faz, porque se está diante de um homem que é construído como violento antes do atendimento e também na representação do serviço de atendimento à vítima, no momento da denúncia, ao mesmo tempo, se está constituindo uma série de representações e de realocações sobre a masculinidade destes homens que os circunstanciam como violentos, sem interagir de fato com eles.

Discutir e entender a relação violenta exige mais do que constituir vítima e opressor. Estes aspectos se complexificam, sobretudo, quando os homens fazem seu autorrelato. Este autorrelato também é escrito e também sofre interpretação da parte do profissional que o registra. Esta interpretação e seu sentido já estão construídos e estão dentro de um quadro de perspectiva de que aquele homem é um agressor e, portan-

to, já é parte de um fenômeno que foi separado da relação de agressão, sem que tenha sido realizada uma escuta de ordem mais relacional.

Na sequência, destacamos alguns aspectos a fim de se repensar como são realocadas estas representações do masculino e de sua agressão, no momento da confecção da narrativa. Elas são produzidas em um contexto de publicização da violência vivida por mulheres, que também se encontram em situação de vulnerabilidade, com medo, em uma fase em que ainda não sabem o que vai acontecer com elas. Não estão de todo conscientes das suas próprias condições de dificuldades para narrarem-se e para entenderem-se como denunciantes dos companheiros e das vivências de agressão que já têm história longa.

Ao fazê-lo, produzem-se descrições de masculinidade violenta, agressiva, nervosa, pouco afeita ao diálogo, ou nada provedora. Não apenas para ilustrar, apresentamos algumas delas. Primeiro, o que é produzido como sendo da companheira de Pietro e que passou para o texto na forma em que o profissional o escreveu. Assim se copiou do boletim de ocorrência:

*“ Afirma que o mesmo é nervoso e lhe agride verbalmente, e nunca chegou a lhe agredir fisicamente.”*

Ainda outro aspecto dá conta de uma violência de ordem moral:

*“ Diz que o mesmo lhe xinga de vagabunda, puta, etc. Também a ameaça de agressão física. Isto ocorre faz tempo e o convívio entre ambos está complicado.”*

Outro rol de questões diz respeito ao uso **moderado de bebida alcoólica**. A esposa de Ciro afirma que:

*“O marido não ajuda em casa e quando recebe o salário gasta em bebidas e jogo.”*

Ela se posiciona como dependente dele se sente aprisionada e a respeito escreveu:

*“Não entrou com o processo de separação porque tem medo e está se sentindo aprisionada, violentada. Chorou muito durante o atendimento.”*

Ela, segundo texto escrito, se reporta a outras violências sofridas:

*“Relata a comunicante que o autor é seu marido e que ele ateou fogo na residência onde morava com ela, resultando na perda total de seus bens e da casa. Conforme certidão de ocorrência nº X - 3º Batalhão do Bombeiro Militar.”*

A companheira de Ari diz que:

*“Sofre violência doméstica, principalmente psicológica, desde o início do relacionamento.”*

Novamente, o uso de álcool; e neste caso, ele não tem emprego fixo. Neste relato, além das ofensas morais que são dirigidas a ela e aos filhos, assim diz o escrito do profissional no boletim:

*“O referido não trabalha, não providencia o sustento da família, além de ficar no bar embriagado, diariamente, e depois chega em casa, ofende e agride fisicamente as crianças.”*

A companheira de Antenor ressalta diversas idas e vindas na relação com seu companheiro. Diz o profissional que escreveu o texto:

“*Alega que muitos desses retornos foram ocasionados pelas vulnerabilidades sociais que enfrentou, e continua a enfrentar, vindo na figura do companheiro o provedor do lar. A mulher foi agredida após defender seu filho de uma surra que ele estava levando. Ao fazê-lo, “Antenor passou a agredi-la com socos na região do abdômen. Afirma que o mesmo é “atendido pelo CAPS-AD. [...] diz que não acredita na polícia. [...] e que também deseja separar, mas ainda não teve tempo de procurar uma casa para morar. [...] estava muito abalada.”*”

Sobre a companheira de Moisés, assim se diz:

“*Verbalizou que a situação está delicada”. O fato se agravou desde que o “oficial de justiça esteve na sua casa com a medida de afastamento do lar; não conversa mais com seu ex-marido”. Como o companheiro não saiu de casa, assim diz o relato: “está sob uma situação muito tensa. [...] foi agredida verbalmente e ameaçada pelo autor supracitado, que é seu ex-marido”. Neste caso, ainda se escreve que “a comunicante possui vários registros contra o autor. Relata ainda que o autor é usuário de drogas.”*”

Nestes textos podemos observar que a violência tem uma dimensão ampla, é tanto física como moral e psicológica. Está dirigida às mulheres e às crianças e é construída no dia a dia, quase sempre por razões cotidianas, seja por causa da presença de drogas ou de bebidas, gerando conflitos na família ou no entorno, ou por ausência de provimento do lar, ou por causa das desconfianças de ordem moral, que são expressas quando chamam suas companheiras de **vagabundas**. Estes aspec-

tos dão conteúdo amplo aos pontos que se intersectam com a experiência destes homens em relação a suas companheiras. Eles fazem agressões físicas, mas, sobretudo, fazem violência moral e psicológica, o que seguramente também é mais difícil de identificar, porque esta dinâmica da violência é também a expressão mais sutil dos conteúdos simbólicos, sob os quais ela se alicerça, e da efetividade do peso simbólico destes discursos sobre a energia, a moral e os sentimentos das mulheres.

Acredita-se que os homens, autores de violência, ao ferirem verbalmente suas companheiras, procuram atingir sua honra, de modo que eles vampirizam sua energia. Esta ofensa à honra pode ser interpretada enquanto um marcador cultural, baseado na honra do masculino, e como um importante meio prático e discursivo do controle social masculino sobre os corpos e as atitudes das mulheres nestes contextos. Trata-se de violência sobre os corpos, mas, sobretudo, de violência sobre a moral. A agressão moral ofende, especialmente, quando é realizada pelo pai ou pelo marido, ou pelo irmão. No caso da esposa ofende também porque é o efeito de um poder; se a mulher é pensada como mãe, é colocada no espaço do intocado, do sagrado e do que não pode ser profanado. Esta representação é causa e efeito de um poder (FOUCAULT, 1993). Se a ofensa é chamar de **vagabunda**, e é dirigida à esposa ou à filha, pelo marido, irmão ou pai – torna-se altamente ofensiva e emocionalmente degradante, porque ocorre no seio de relações familiares, exatamente no lugar em que, pelas representações invocadas e pelas subjetividades construídas, na relação a respeito do que deveria ser uma família, ela não poderia ocorrer. Este lugar da família, e que foi construído com representações a respeito da fidelidade, da honra, do cuidado, da naturalização da mãe como a que ama e suporta,



virtudes ligadas ao bem, ao respeito, ao amor, são parte dos grandes ideais românticos e das representações que alimentam agressões. A agressão é, portanto, parte do veneno da própria representação sobre o bem.

Nesta dinâmica, o prazer ou a possibilidade de que esta mulher viva sua sexualidade e que tenha autonomia estão excluídos, não só da cabeça desses homens, mas também da cabeça das mulheres. A mãe troca seu corpo pelos filhos, a prostituta troca seu sexo. Definir a mãe e a mulher/esposa como puta é lembrar para si mesmo que elas têm sexo; por isso, se incomodam, e é melhor então desonrar com agressão moral do que encarar a sexualidade, como do campo do direito e da relação com sexo bom e justo, para o qual também eles não estão preparados. A ofensa moral, embora não explicitada sempre, é portadora de um conteúdo que dói mais forte e aparece em quase todas as situações dos relatos. As mulheres que, nesse contexto, são parte de processos de socialização estigmatizante, subjetivam-se em normas culturais que em nada as ajudam a viver o sentido da condição de lutar para buscar experiências sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca, que as liberem dos processos de subjetivação dependente. Experiências que sejam mais positivas e incisivas do ponto de vista da emancipação pessoal e social ainda são almejadas.

Além desses aspectos, observamos, nas cinco situações relatadas, alguns pontos em comum, tais como: o uso de álcool (entre quatro deles), as agressões psicológicas (presentes em todos os relatos anteriores), a dependência econômica do companheiro, a violência presente também contra os filhos. Chamou a atenção, ainda, em uma das narrativas, a descrença com relação à justiça (“todavia diz que não acredita na polícia”). Podemos visibilizar alguns pontos que demarcam características

dos homens autores de agressões, a partir das verbalizações das mulheres. Elas verbalizam que se sentem **aprimionadas**, violentada psicologicamente, em todos os relatos dos boletins de ocorrência e dos históricos. Isso nos permite pensar que o sentimento de posse sobre a companheira, entendido como característica de uma masculinidade violenta, é uma das formas utilizadas pelo homem para manter a mulher sob seu poder.

Alguns elementos já podem ser destacados, tais como: o fato de a mulher não confiar na segurança pública, as dificuldades para se sustentar, sobretudo se não possui outra residência, a ausência de condições econômicas, o medo e a preocupação em como vai dar conta de cuidar dos filhos. O fato de mudar-se para outra residência está associado a outros problemas como: mudança de creche para os filhos, escola e, por vezes, local de trabalho. Nesta condição são reforçadas as estruturas de posse, as dificuldades à tomada de decisão, e se reproduzem estruturas de dependências econômicas e emocionais entre os envolvidos em situação de violência. O conflito, por vezes, também é banalizado.

## **SUBJETIVIDADES MASCULINAS POR ELES MESMOS: REPRESENTAÇÕES, DISCURSOS, IMAGENS**

Os homens, autores de agressão, sofrem e se percebem enquanto vítimas da própria agressão impetrada contra as mulheres. Essa percepção, contudo, frequentemente, remete-se ao comportamento dela, da mulher. Dizem ser uma resposta que eles produziram, porque foram estimulados e provocados para tal. Assim fala Pietro:

*“Se ela não tivesse feito, não teria batido nela.”*

Ele intercambia sua violência por uma posição aceitável para si, e que ele pensa ser aceitável para os outros. Diz que só fez o que fez porque foi provocado. Este relato é recorrente. Pietro, ao se referir à violência praticada contra uma das ex-companheiras, afirma que, ao se sentir ameaçado e ao ingerir bebidas alcoólicas, partiu para a agressão física.

“*Joguei ela pela janela da casa e quebrei tudo dentro de casa, não deixei nada dentro de casa. Ela não queria que eu bebesse, e acabei que, no dia que era pra conhecer a família, eu comprei uma caixinha de cerveja [...].*”

Ele atribui sua agressão ao que é entendido por ele como perda da própria responsabilidade, quando diz:

“*Eu já endoidei e fiquei machista, pensei pronto, por causa de parente não vou deixar de beber minha cervejinha, aí fui e tomei, e cheguei lá nos parentes já tava chapado, [...] Qué, que um homem não beba, se tu toma tu fica agressivo, entendesse?*”

A clara inabilidade dele em considerar o pedido da companheira para que ele não bebesse e a interpretação de que ele era macho suficiente para enfrentar a família dela, o faz beber. Ao mesmo tempo, ao narrar o que fez, mostra o sentido que é acionado quando com frequência o homem explica a violência, reportando-se ao fato de que estava alcoolizado. Apela para uma não consciência produzida pelo álcool e para uma defesa do indefensável. Esta é uma defesa pessoal frequentemente utilizada também por mulheres, quando dizem que se ele está sem beber, não agride. Falar assim é um tipo de prática ainda tolerada e usada socialmente para desculpar, para não responsabilizar e para esquecer. É aceitável que um homem bêbado se

descontrole e pratique violência; mais pesado seria se ele não estivesse alcoolizado. Esta conexão entre álcool e drogas em geral, neste contexto e em outros de violência de gênero contra mulheres, torna o ato inimputável de culpa para si e, frequentemente, para os outros. Também desafia a sociedade, as instituições, as pessoas na condição de indivíduos, para que façam um grande processo cultural de desidentificação, sobretudo frente à ideia de que, se ele está alcoolizado perde a noção de si, não sabe o que está fazendo e se bate neste estado, então não deve ser responsabilizado. Faz-se necessário, portanto, também desconectar estas associações de que ele é um anjo, quando está sem beber. Além do efeito explicativo e desculpatório, o álcool produz efeito desinibidor, o que contribui para a manutenção de elementos sustentadores de violência. Pietro revela características de uma masculinidade que se vincula às formas de poder, sustentadas por atitudes reiterativas de comportamento violento, sobretudo frente às regras e ao desafio de manter-se sóbrio. Este aspecto pode estender-se para diferentes lugares e para diversos espaços de convivência, seja no ambiente privado ou no espaço público (CONNELL, 1995). A narrativa apresentada por Pietro e, igualmente, por Ciro, sustenta uma masculinidade hegemônica que, por sua vez, ocupa um lugar de dominação, repercutindo em violência de gênero:

*“Eu não sei se eu bati nela, eu não sei se eu botei fogo na casa, eu não sei, eu não me lembro.”*

Ciro se vê pelo olhar do outro, quando os outros comentam seus atos de violência, mas também relata como estava e, em boa medida, sabia muito de si:

“ [...] fiquei o dia todo jogando e tomando, [...] tudo que eu olhava, não enxergava mais nada, de tão alcoolizado que eu tava, e daí, eu não sei como, eu toquei fogo na casa.”

Assume que incendiou a casa, mas não assume que bateu na companheira, o que fica claro na frase:

“ A minha mulher até no B.O dizia assim, que eu bati nela, botei fogo na casa né, eu não sei se eu bati nela, eu não sei se eu botei fogo na casa, eu não sei, eu não me lembro [...].”

Não se reconhece em várias atitudes:

“ No outro dia, eu tava na casa do meu irmão, aí eu escutei eles falando que eu tinha feito isso, aquilo, aquele outro, daí eu berrei com meu irmão, desesperado, daí eu disse você está brincando, irmão, que eu fiz isso”. Ele acaba por se colocar dentro da construção sobre seus atos realizada pelos outros: “é, tu fizeste tudo isso aí.” [...]. “Eu só sei que eu fiz, por causa que os outros falam que eu fiz né.”

É, contudo, muito frequente que os homens, ao falarem de si, busquem a explicação para seus atos, na provocação da companheira. Assim se expressa Ari:

“ Uma vez eu di um tapa nela, ela me agrediu, mas eu di um tapa assim, tipo defesa.”

Antenor também atribui a responsabilidade pelos atos da agressão à esposa. Afirma que a mesma o ofendia e por isso ela **merecia** ser agredida. Em sua narrativa, observam-se aspectos ainda muito atrelados a comportamentos que, de certa

forma, correspondem às masculinidades caracterizadas por agressividade, virilidade e honra. Ele diz:

“ [...] *bota o pé pra dentro da casa, você não quer briga [...] aí começa e blá, blá, blá e ‘você não é macho, e você não é home, bata aqui, bata aqui,’ foi o que a Vera fazia!*”

Segundo ele, ela provocava então:

“ *Lá no começo, que eu tava com ela, eu arrochei ela à paulada, mas depois nunca mais bati, [...] ninguém bate em ninguém se não merecer [...].*”

Com argumentos dessa ordem ele legitima a agressão:

“ *Se a mulher não trabalha, não ajuda, o cara chega já estressado em casa, a muié taca-lhe o pau na cara, ‘ah! por que você não é macho, porque você não é homem, me pule, venha me bata pra ver o que eu vou te fazer.*”

Segundo Muszkat (1998, p. 216), há uma forte ligação entre virilidade e violência, sendo esta amparada por preconceitos e discriminações: “O domínio e o controle são as ferramentas mais comumente utilizadas pelos homens violentos”.

Os aspectos da sexualidade também são conteúdos acionados para explicar as agressões. Antenor diz:

“ *Andréia, vamo transar? ‘To com dor de ouvido! Ai meu ouvido, ai meu ouvido.’ Pô, foi oito mês assim cara, e eu falei pra ela, falei esses dias: ‘se tu tivesse me corneado eu não sentia tanto do que você me fez [...].’*”

A necessidade de sexo é acionada como uma condição para ser homem. Reproduz uma masculinidade que está amparada na compreensão de que o ato sexual é imprescindível à garantia de sua satisfação, ou porque não sabe lidar com o sentimento de rejeição, não reconhecendo outros aspectos relacionados à ausência de diálogo com a companheira, ou até mesmo na compreensão pela falta de desejo da mesma.

Ari também diz sentir-se enganado pela companheira. Em sua narrativa, afirma que ficou surpreso quando o Conselho Tutelar levou sua esposa e filhos para um abrigo e que, sobre os motivos, ficou sabendo quase que dez dias após a retirada da esposa e dos filhos de casa. Diz:

“*Eu chorei, eu chorei porque ela fez tudo pelas minhas costas. Quando eu chegava em casa, ela dizia que me amava, que gostava de mim [...].*”

Queixa-se:

“*Ela fazia esses boletim de ocorrência tudo sem eu saber [...]. Levaram ela pro abrigo como se eu fosse um bandido, um marginal ou assassino, não disseram pra onde levaram as crianças, nada, e depois de uma semana que eu fui saber [...].*”

E segue:

“*[...] dali uma semana, pra dez dias, veio um oficial de justiça me entregar o ofício, daí eu fui saber o problema que tava acontecendo.*”

Ari sentiu-se como um bandido, ou assassino, sua narrativa traz elementos que provocam a forma como o tema da violência vem sendo tratado pelos órgãos públicos. Eles assumem um discurso vitimário:

“*Chegava em casa não tinha janta, não fazia janta, [...] falava que as crianças já tinham comido, e se eu quisesse comer era pra mim fazer alguma coisinha pra mim.*”

E segue:

“*[...] e eu cansado do serviço, ter subido o morro todo empurrando a bicicleta, o que tava fazendo o dia todo se não tava trabalhando fora? [...].*”

Queixa-se:

“*[...] o cara faz de tudo, bota as coisas dentro de casa e ela não quer fazer a parte dela no caso.*”

Ele se queixa de que ela não assume os trabalhos do cuidado, que vive na casa dos outros:

“*Pros meus filhos, até hoje, ela nunca levantou de manhã cedo pra fazer um café pra eles ir pra escola, eles levantavam da casa lavavam o rosto e iam pra escola sem um pingado de café, sem um lanche, sem nada.*”

Além do discurso vitimário é frequente que se reportem à divisão sexual do trabalho como naturalmente dada, mas que também não tenham condições de negociar algum arranjo para chegar a um bom termo, uma vez que já se encontram afetados em sua subjetividade, ou porque a baixa escolaridade e as condições de trabalho, renda e condições sociais não o permitem. Ari nos remete à atribuição do cuidado da casa e dos filhos como direcionada à esposa. A tarefa de manter a casa lhe está destinada, portanto, isso lhe dá



o direito de exigir que as tarefas domésticas sejam desempenhadas de forma eficiente pela esposa e, quando estas não o são, geram-se motivos para o desencadeamento de conflitos e de violências. Essas representações estão inseridas em narrativas vinculadas à divisão sexual do trabalho que são acionadas com frequência para falar da boa mãe e da boa esposa. Além delas, existe uma visão a respeito da família e do lugar que o homem deve encontrar para o seu descanso na família, deixando-o em situação de vítima da mulher, quando isto não ocorre. Ainda, estas representações levam consigo mecanismos que acabam por produzir a retratação da mulher.

Antenor, ao relatar a violência contra sua companheira, afirma que fez com que ela dormisse no chão, como uma **cadela**, e, posteriormente, ela pediu desculpas. Em outro momento, afirma que:

*“eu quase matei ela à paulada”*

e depois pediu desculpa, no final da narrativa, afirma que se presenciou ela com outro homem a matará.

Essa masculinidade violenta pode estar associada à posse do homem sobre a mulher, ou ao que Bourdieu (2010) compreende como a dominação que os homens utilizam através da violência física e da violência simbólica sobre as mulheres. Esta é composta, segundo observamos, por uma estrutura que é amparada pelas instituições e que possui como finalidade corresponder a um certo tipo de honra e virilidade das quais fariam parte os verdadeiros homens.

A forma como Antenor afirma:

“*eu sou homem, eu sou macho*”

nada mais é do que uma expressão que pretende consolidar a honra e a virilidade e que possui suas raízes nos diversos rituais institucionais, no discurso público relativo ao modelo compartilhado sobre o que é ser homem em certos contextos. Em seu trabalho, Bourdieu (2007) aponta para os muitos ritos institucionais que também são exercidos nas escolas, no exército, na arte, na religião, ou na língua. Estes funcionam como sistemas estruturantes que compreendem instrumentos de conhecimento e de comunicação:

“*[...] Eu socava muito ela, também, nesse lado, eu agredia com palavras, então ali já era um erro meu, mas não era pra humilhar, mais pra ela ver que não é como ela pensava; então eu não tinha palavra pra falar, eu tinha que socar ela [...].*”

Olhando as subjetividades destes homens, encontram-se muitos recursos discursivos e de práticas acionadas como correspondentes à masculinidade hegemônica, ainda que não cumpram suas tarefas como provedores, ou estejam em condições instáveis. A família passa assim a ser um dos poucos lugares pertinentes para que mantenham sua autoridade, exercendo poder quando eles o estimam pertinente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À guiza de algumas considerações finais, podemos dizer assim, como o faz Nolasco (1995), que é fundamental reconhecer uma dimensão relacional das construções das relações de gênero e violência e desconstruir o mito da cul-

pabilização dos homens fora do seu conteúdo relacional. Isto implica pensar as circunstâncias que envolvem as relações violentas e buscar uma perspectiva que considere a interface de vários fatores. Eles se misturam e estão permanentemente em conflito, são relacionados à sexualidade, à convivência e à educação, bem como, aos valores sobre a família, à renda, ao trabalho e ao cuidado dos filhos.

Neste sentido surgem contextos não fixos, que se diferenciam em efeitos diversos de poder e que podem estar associados a aspectos geracionais, de classe e de ascensão social também. Têm efeitos cotidianos e na intimidade das pessoas, o que faz com que tenhamos que olhar as diversas vivências. São aspectos mutuamente imbricados e que, em contextos históricos e geográficos específicos, viabilizam posições a serem ocupadas pelos sujeitos enquanto se estabelecem agendas teóricas, políticas e pessoais.

Dizer isso não implica desresponsabilização dos homens que agridem, pois cabe discutir ações preventivas e de ressignificação de sua masculinidade e o lugar do Estado na prevenção, na intervenção e na mudança cultural. Como destaca Medrado (1998), em vez de procurar os culpados, é necessário identificar os conteúdos das relações violentas e como eles se institucionalizam. O que nos reporta a Pisano (2004), quando analisa que os homens também se encontram inseridos em um sistema de representações do qual parece que não podem sair, porque lhes falta linguagem, articulações de outros sentidos, ou metas a respeito de si que estejam fora da reiteração de ordem simbólica violenta. Se, de fato, eles têm levado vantagens históricas, por isso mesmo são também eles os prisioneiros de um sistema gendricado como violento.

O cotidiano é o maior ponto de tensão em violência doméstica. Ele se implica com filhos, comida, casa, dinheiro e compras, com a sexualidade e os cuidados com a honra, porque estas questões estão em uma ordem cultural masculinista. Mas, além disso, nas relações violentas são acionadas experiências do passado que se conflitam com o presente, sobretudo quando um homem quer decidir sobre o que e quando comprar. O relato de Pietro é testemunha disso:

“ [...] antigamente a mulher perguntava pro homem! ‘Será que vai dar aquilo até amanhã?! Não! Hoje a mulher entra no supermercado e o homem só fica olhando ela fazer a compra, ele não toma mais uma atitude, entendeu.’ ”

Isto também é afirmado em um contexto de um saber mal utilizado da Lei Maria da Penha:

“ Eu vejo, hoje, que a mulher, depois que surgiu essa Lei Maria da Penha, pra mim a mulher tá se sentindo muito folgada, acima do homem. Ela tá tomando atitude que o homem podia tomá! ”

A dificuldade do homem em colocar-se fora do modelo do provedor e da representação de que é o chefe e o educador da mulher, – ainda que ele o faça pela pancadaria, ameaça, ou gritos, ou pelo desprezo – joga com a forma como ele se sente frente a abordagem da lei, ou de parentes e amigos.

Também é frequente que os homens se sintam indignados com a abordagem policial, quando envolvidos em situação de violência. No caso de Moisés, sua indignação foi com a delegada:

“ [...] elas acham que o homem é o agressor, é o animal que tá dentro de casa querendo as coisas do jeito dele, mas não é assim. ”

Nesta fala, Moisés verbaliza um dos atos em que se sentiu injustiçado pela polícia, já que, por ter dado carona para uma vizinha, o conflito com sua companheira foi desencadeado. Ele alega que a companheira quebrou o carro e, com o barulho, os vizinhos acionaram a polícia, que o agrediu e o conduziu algemado para a delegacia, sendo posteriormente liberado, em local distante de casa, sem dinheiro, sem nem mesmo ter calçados para ir para a casa de algum familiar:

“ [...] todo mundo lá na frente de casa viu a cena que ela fez, viu eu sendo algemado, dizendo que era artigo de Maria da Penha, [...] chegamos na delegacia [...] ela falou assim: é, ele deu carona pruma guria que eu não gostava.”

Este, acreditamos ser um caso clássico de falta de diálogo e de despreparo da polícia, frente ao problema encontrado, mas que expressa a dificuldade, em geral, tanto dos técnicos e dos serviços, para resolver as diferentes questões envolvidas com os atendimentos a vítimas da violência de gênero.

Estes obstáculos dizem respeito aos a *prioris* sobre a violência, que já estão na cabeça de quem atende mulheres e homens, e podem jogar de diferentes maneiras. Também dizem respeito à linguagem e à interpretação da lei, quanto à estrutura e ao modo de implementá-la. A estrutura de atendimento parece ainda se encontrarem condições de escuta e sem condições ao desvendamento das relações imbricadas. Está sempre com alta rotatividade de técnicos e de policiais e esta realidade se configura particularmente difícil para o trabalho coletivo, contínuo e relacional. No mais, há falta de monitoramento e de acompanhamento das situações, há ausência de discussão e de protocolos adequados e que sejam definidos para diferentes

tipos de ação, tanto para homens como para mulheres, considerando os aspectos relacionados à situação. Os processos culturais de desvitimização do modo como os homens se posicionam e do fato de que as mulheres sejam vítimas de violência de gênero exigem um trabalho intenso de desidentificação cultural. Exigem formação adequada dos profissionais, condições de trabalho e a resolutividade das situações.

Na violência de gênero precisamos considerar que homens e mulheres assim instituídos e desigualmente posicionados nestes parâmetros que lhes são atribuídos e que são vividos como formas subjetivas e socialmente estruturadas, tornam-se úteis a um poder que é generativo de violências de gênero cotidianas e sistematicamente praticadas. E que, em certas circunstâncias, reproduzem-se na própria violência do Estado. Este aspecto nos traz grandes desafios, que vão para além de questionar as relações que a geram e a reiteram, porque está presente nas instituições e na estrutura social, orientada por masculinidades violentas.

A relação com a família de origem, a escola, a vida sócio-cultural e comunitária também se apresentou nas narrativas e traz sentimentos negativos de si e sobre humilhações como os de Pietro:

*“ [...] minha lembrança era de levar reguada, daquelas de madeira, na cabeça, nos dedos. Ficar de joelho na pedra britada, entendeu e meu objetivo era só fazer, eu comer o lanche, [...] inclusive, com treze anos, fui expulso da onde eu ficava porque não aturaram mais.”*

Ou como os de Moisés que, ao falar do seu pai, reforça a ideia do homem que comanda, sendo a autoridade da casa:

“*meu pai é a estrutura da casa.*”

E à mãe, refere-se como:

“*minha mãe é um anjo da minha vida.*”

Ao narrar quando foi a primeira vez que disse **eu te amo** ao seu pai, refere-se que foi quando ele esteve fora, internado, e estava fragilizado com risco de morte. Diz:

“*Ah! Aquilo ali foi que nem tirar um nó da garganta, a palavra não conseguia sair. O médico disse que ele tinha pouca chance, eu achei que ali era a hora certa de chegar e falar pra ele assim: “Pai [...] Cheguei, dei bênção na mão dele e disse: ‘pai, eu te amo,’ foi para que, tipo assim, uma confissão.*”

Nos relatos não é incomum que estes homens falem de seus conflitos com o pai, ou das surras e das agressões que levaram, ou da correção com violência da qual foram vítimas. Antenor relata:

“*[...] quando o pai viu meu deus do céu, o pau pegou!” [...]se eu não levasse aquelas varadinhas de marmelo de se mijar nas cueca, entendeu?, hoje eu era usuário de droga, eu era um vagabundo, um ladrão.*”

Estas experiências são frequentemente acionadas para agir no que entendem ser uma atitude corretiva para com os filhos. Ao mesmo tempo quando acionam este entendimento, trazem os conteúdos culturais ainda a serem trabalhados e apresentam desafios para a construção e reconstrução das masculinidades. Nesta perspectiva, toda cultura possui uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados aos ho-

mens. Estes são pressionados a agir e a sentir desta forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, distinguindo-se enquanto oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, da mídia e dos empregadores. Os homens internalizam esta norma social, tendo como custo, frequentemente, a repressão dos sentimentos. Esses aspectos, ao responder à norma masculina, podem levar os homens à violência ou a apresentar dificuldades na convivência com as mulheres.

No processo de construção de si, esses homens, constituídos como agressores, fazem parte de um sistema simbólico. A experiência sobre o que é ser homem envolve ordens simbólicas, referidas a gênero e a masculinidades nas quais eles se assumem em contextos compartilhados. Assim, pode-se dizer que a violência ocorre numa esfera composta por relações, portanto, pode ser compreendida como relacional.

Os aspectos relacionados à história de vida desses homens, muitas vezes marcada pelo abandono, pela miséria, pela negligência dos pais, ou ainda, do Estado, também são fatores contribuintes para que se tornem autores de violência de gênero, já que são produto desta sociedade que, de certa forma, os condena, mas também, os constrói para muito além dos atos de violência. Estes homens são impetradores de violência contra as suas companheiras e estão inseridos em um sistema de valores. No entanto, ao se autonarrarem constroem ressignificações para corresponder às pressões, para dar respostas pontuais a um sistema de controle legal, ou familiar. Ao narrarem-se, estão produzindo um sistema representacional sobre si, que é reiterativo.

Ao buscar respostas para compreender se há alguma possibilidade, nestas práticas de violência, para que estes ho-



mens se enquadrem fora da linguagem e da percepção dos efeitos que os constituem enquanto agressores, observou-se que as narrativas, os dados estatísticos e os relatos dos boletins de ocorrência e dos históricos de atendimento permitiram adentrar no serviço de atendimento e, ao mesmo tempo, dar voz a estes homens. Certamente, eles não são vítimas, tampouco podem ser compreendidos somente como **agressores**. São homens que reproduzem uma forma de ser, apreendida nas diversas esferas. São produzidos por um meio, por relações culturais violentas. Pensá-los fora destes territórios seria uma utopia; no entanto, é preciso olhar as masculinidades violentas ou os homens agressores numa perspectiva de mudança, não somente do que é **ser homem**, mas uma mudança de valores e de significados sobre trabalho, família, sexualidade e formas de interação, no sentido de constituir relações de não violência.

Os aspectos aqui analisados retratam apenas uma parcela de informações dentro do conjunto (ou da dimensão) de situações de violência existentes. Nesse sentido, deve-se considerar que diante das inúmeras situações de violência, é importante perceber que as masculinidades violentas possuem uma dimensão complexa e diversa, que também é contraditória, visto que a forma como elas são produzidas pelo discurso dos técnicos e dos serviços de delegacia e da polícia podem, muitas vezes, reforçar a prática da violência. No entanto, fica aqui uma lacuna: não há dados estatísticos, nem qualitativos sobre esses homens, as delegacias, as comarcas; e os poucos serviços que atendem a estes homens não possuem um banco de dados, e isso está relacionado com a forma como estes são constituídos.

A violência de gênero está conectada aos valores de construção do sujeito. A ruptura com essa violência de gênero

ro está associada à mudança no âmbito das experiências com masculinidades e feminilidades, assim como nas práticas institucionais, como é o caso da polícia que, conforme narrativa de dois entrevistados, utilizou de violência física e verbal durante as abordagens. Estes fatos estão relacionados às masculinidades violentas, que não fazem somente parte da prática de homens que agredem suas companheiras; elas estão presentes na vida da sociedade.

Estes modelos de masculinidades violentas agem, de certa forma, ancorados por sistemas de valores e significados e de sentidos, aos quais está associada não somente a dominação dos homens sobre as mulheres, mas dos homens sobre os homens, das mulheres sobre as mulheres, do homem branco sobre o homem negro, do policial sobre o homem compreendido como agressor e tem cara diferente conforme for diverso o contexto.

O que ficou evidenciado pelas narrativas é que existem momentos em que é possível conectar os atos de violência como uma reiteração de normas, e que enquanto houver homens que não se reconhecem como opressores quando buscam afirmar sua masculinidade por meio da violência será preciso de fato muito trabalho de desidentificação cultural.

## REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CONNELL, Robert William. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KERISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127-153.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**. 2010. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/pesquisaintegra.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.

HARDING, Sandra; HINTIKKA, Merrill (Ed.). **Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, methodology, metaphysics, and philosophy of science**. 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

INSTITUTO AVON/IPSOS. **Percepções sobre a violência contra a mulher no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Avon-Ipsos-pesquisa-violencia-2011.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

LENOIR, Remi. O objeto sociológico e problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick et al. (Ed.). **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 59 -106.

MEDRADO, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: imagens veiculadas pela mídia. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra; MEDRADO, Benedito (Org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 145-161.

MILLER, Michael Vicent. **Terrorismo íntimo: a deterioração da vida erótica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

MUSZKAT, Malvina Ester. Violência de gênero e paternidade. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra; MEDRADO, Benedito (Org.). **Homens e masculinidades**: outras palavras. São Paulo: ECOS/Editora 34, 1998. p. 215-233.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PIRES, Álvaro Penna. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 43- 94.

PISANO, Margarita. **El triunfo de la masculinidade**. [S.I.]: fem-e-libros, 2004. Disponível em: <<http://webs.uvigo.es/pmayobre/pdf/pisano.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2012.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

TREMBLAY, Marc-Adélar. Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-30.

## **VIOLÊNCIA, MENINAS E A ESCOLA: VIOLÊNCIAS LAMBUZADAS DE GLOSS E PUXÕES DE CABELO**

Marina Aparecida Marques Castanheira  
Cláudia Maria Ribeiro

### **AS VIOLÊNCIAS...**

No cotidiano das escolas são recorrentes os relatos sobre situações de violências praticadas e vivenciadas pelos sujeitos que nela transitam e convivem. Charlot (2002) diz que as violências permeiam tal espaço desde as décadas de 1950 e 1960, e vêm assumindo características novas com o decorrer dos anos. Tais características referem-se à incidência de homicídios, estupros e ao uso de armas, entre estudantes e professoras/es. Outras características estão relacionadas às agressões e aos insultos entre estudantes e professoras/es e também a invasões e depredações do espaço escolar.

Para Santos (2001), as relações sociais estão pautadas também pelas práticas de violência na escola, ou seja, o meio cultural e o meio social no qual as/os estudantes e professoras/es vivem pode influenciar as relações no espaço escolar. Tudo isso, segundo o autor, é devido ao fato de tal espaço ser “marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações” (SANTOS, 2001, p.

105). Sendo assim, a violência pode não ser produzida na escola, mas trazida para dentro dela.

Para Abramovay e Castro (2006, p. 70):

[...] a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas. [...] a violência na escola é apenas um reflexo de processos sociais mais amplos, abrindo-se a possibilidade para abordar, também, a violência como um fenômeno produzido na e pela escola.

A autora diz ainda sobre os desencontros entre os ideais, as motivações e os princípios da escola e das/os jovens estudantes. Muitas vezes o esperado e recomendado pela escola as/os tornam e as/os fazem ser vistas/os como mais um/a entre várias/os outras/os, como se não houvesse as múltiplas identidades, consideradas aqui, a partir das concepções de Hall (2002), que diz serem estas construídas por meio das relações com a família, com a escola e com a comunidade, sendo que, por estas, perpassam questões que estão relacionadas, por exemplo, às violências que se dão nestes espaços e à condição financeira.

Essa falta de atenção às singularidades teve início nos séculos XVI e XVII quando se passou a investir, de acordo com Guimarães (2006), na proteção contra a promiscuidade. A partir de então, as maneiras de se portar passaram a ser definidas como permitidas e não permitidas, limitando os sujeitos a agirem de modo, muitas vezes, contrário ao desejado.

Para se esquivar desses modos de agir, tensões e conflitos podem ser gerados nos cenários onde eles são impos-

tos, inclusive no escolar. Em tal cenário as representações da violência variam de acordo com o seu contexto social e temporal, como nos alerta Abramovay e Castro (2006, p. 54): “A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais”. Desse modo, dedicamos nossos olhares a conhecê-la e problematizá-la, buscando as experiências e vivências de meninas, professores, professoras, funcionárias e estagiários/as de uma escola pública localizada em um município do Sul de Minas Gerais, onde foi desenvolvida a pesquisa de mestrado que originou este texto.

## **FOCO EM ALGUNS CONCEITOS**

As falas que emergiram durante a pesquisa, tanto em trechos das entrevistas como em discussões do grupo focal, foram tecidas e entretecidas com o referencial teórico. Assim sendo, atrevemo-nos, seguindo a proposta de pesquisa alquimista (CARDOSO, 2012), a dar e colocar em movimento as análises, os pensamentos e as problematizações, de modo a (re)ssignificá-los e (re)inventá-los.

## **ESTUDOS CULTURAIS**

Ressaltamos aqui, que em nossos estudos consideramos os pressupostos dos Estudos Culturais e Estudos de Gênero na perspectiva pós-estruturalista. Tal perspectiva acena para as ampliações e modificações das concepções da análise estruturalista. Esta vertente conserva os processos discursivos e linguísticos apresentados pelo estruturalismo,

porém se mantém atenta às formas das significações, propondo que se permitam as incertezas, instabilidades e indeterminações (SILVA, 2000). Dessa forma, a perspectiva pós-estruturalista compactua com os Estudos Culturais que sugerem as descentralizações e unificações de saberes e as possibilidades de construção destes (CANCLINI, 2004; COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; HALL et al., 1980; SILVA, 2000; VEIGA-NETO, 2000).

Os Estudos Culturais buscam analisar os conjuntos de produções culturais que permeiam a sociedade, visando problematizar os costumes e comportamentos nela recorrentes. “Em seus desdobramentos, os Estudos Culturais investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Sendo assim, referem-se, segundo Veiga-Neto (2000), às relações que se estabelecem entre a cultura, o conhecimento e o poder.

Para Hall (1980, p. 7):

[...] os Estudos Culturais não configuram uma **disciplina**, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade [...] É um campo de estudo em que diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea, constituindo um trabalho historicamente determinado (grifos do autor).

O autor diz ainda sobre as inquietudes, tensões, discussões e ansiedades que acompanham as suas movimentações, às quais Costa, Silveira e Sommer (2003) chamam **tumulto teórico** devido às instabilidades, descentralidades e desarticulações de pensamentos e ideias apresentadas pela teoria.



É necessário ressaltar que nos Estudos Culturais, o conceito de cultura:

[...] transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36).

Assim sendo, os Estudos Culturais visam atender a estas culturas e aos interesses dos sujeitos nela inseridos. Sujeitos que não fazem parte, necessariamente, da elite, mas que têm os seus saberes valorizados pela cultura que, segundo Hall (1997, p. 20):

[...] é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural.

Silva (2000, p. 56) considera os Estudos Culturais como sendo fundamentais para a concepção de cultura “como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política”. E foi a partir desta perspectiva que este texto foi desenvolvido, visando perceber as relações que se tecem entre as meninas e entre estas e os contextos da educação.

Considerando as instabilidades e descentralizações dos Estudos Culturais, buscamos nos Estudos de Gênero e dos Discursos compreender, identificar e analisar como as relações de gênero e padronização de comportamentos desencadeiam resistências praticadas pelas meninas, além de analisar as medidas tomadas pela escola frente a estas resistências.

## OS DISCURSOS QUE DIZEM SOBRE ELAS E ELES...

Inúmeras são as marcas identitárias que as meninas recebem. Nos estudos de Cruz et al., (2009, p. 33, grifos da autora) sobre o documentário Meninas, emergem contextos discursivos:

Por que dizem que elas **recebem o nome de meninas...** elas não são meninas? São meninas, são mulheres, negras, brancas (?), cariocas, pobres; são muitas as marcas identitárias que parecem carregar, mas o contexto discursivo que emerge em primeiro plano, e é inclusive enunciado pelo título, as nomeia como Meninas. Nossa proposta neste tópico é examinarmos mais de perto, duvidarmos um pouco, observarmos melhor, esta ideia das mulheres, das meninas [...].

Cruz et al. (2009) nos remete a refletir sobre a menina/mulher. Como elas são vistas e constituídas pelos discursos, que neste trabalho são considerados como sendo:

[...] a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos. [...] nada mais é do que um jogo de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos (FOUCAULT, 2010, p. 49).

De acordo com Silva (2000), o discurso corresponde ao processo de construção do mundo social, corroborando com Foucault (2010) que diz ainda sobre a potência que o discurso tem de fabricar os objetos sobre os quais fala.

Ao considerarmos os textos culturais<sup>1</sup> como sendo possibilidades de linguagem discursiva, compactuamos com Hall (1997) que diz das contribuições que estes oferecem para a compreensão de representações, significados, conceitos, ideias e sentimentos.

Nesse sentido, o significado surge não das coisas em si — a **realidade** — mas a partir dos jogos da linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são inseridas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos (HALL, 1997, p. 29, grifos do autor).

Assim sendo, este texto problematiza os discursos das meninas, dos professores, das professoras, da bolsista, do bolsista, da funcionária e de textos culturais utilizados para também desencadear a fala das meninas. O contexto em que as meninas estão inseridas demandou um olhar rizomático:

O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reduzir nem ao uno nem ao múltiplo... Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes, de direções movediças. Não

---

<sup>1</sup> Para Vorraber, Silveira e Sommer (2003), os textos não fazem referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais.

tem começo nem fim, mas sempre um meio, pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades (ZOURABICHVILI, 2004, p. 51).

Tal olhar rizomático e atento sobre os discursos e os seus significados nos faz perceber como alguns modos de ser e agir vão sendo perpetuados, podendo tornar-se **modelos** a serem seguidos.

Na fala abaixo podemos perceber como as dicotomias de gênero vão sendo veiculadas por textos culturais, neste caso pelo filme *Coisas de meninos e coisas de meninas*<sup>2</sup>.

“ Quando ele vai sair pra escola, aí mostra ele na mesa toda bagunçada tomando café da manhã com umas coisas gordurosas, com a mãe e o pai que não tem muita coisinha com ele. Já ela, toma café sentadinha, come fruta e dá um beijo na mãe antes de sair (Sol – referindo-se à cena do filme *Coisas de menina e coisas de menino*).”

É possível perceber que a estudante Sol<sup>3</sup>, durante a sua narrativa, não se atenta para as diferenças de gênero apresentadas no ambiente onde a menina e o menino se encontram. Ela parece dar atenção apenas aos comportamentos, que parecem **normais**, do menino – **desleixado e descuidado** – e da menina – **cuidadosa e atenciosa**.

A sociedade (re)produz os discursos normativos e espera que as instituições que tentam controlar os sujeitos – esco-

---

2 Título original: *It's a boy girl thing*. Elenco: Samaire Armstrong, Kevin Zegers, Sherry Miller, Robert Joy, Sharon Osbourne, Maury Chaykin. Direção: Nick Hurran. Gênero: Comédia Romântica. Estreia: Dezembro de 2006.

3 Os pseudônimos: Sol, Lua, Cometa e Estrela serão utilizados quando eu for me referir às estudantes entrevistadas durante a pesquisa. Por sugestão das próprias meninas, estes pseudônimos foram sorteados e atribuídos a cada uma delas.

la, igreja, mídia – possibilitem a dispersão de tais discursos buscando, torná-los verdades a serem consideradas.

A escola, (in)conscientemente, estimula situações de separação dos meninos e das meninas, colocando-os/as em posições distintas, conferindo a eles e a elas funções e condições diferentes.

*“Então, antes tinha uma professora que não deixava as meninas irem na quadra dos meninos jogar futebol com eles, a gente queria mas ela não deixava. Agora mudou o professor ai pode (Lua).”*

Além de separar, a escola propõe aos meninos e às meninas situações consideradas **normais** para eles ou para elas.

Com relação às meninas se exige uma série de comportamentos para que elas mantenham a ordem, a disciplina, o capricho, que não se metam jamais em confusão, ao passo que os meninos são incentivados a jamais levarem desaforo para casa (FELIPE, 2012, p. 220).

Ao impor determinadas regras e padrões, como as mencionadas por Felipe (2012), a escola tenta impedir que as meninas e os meninos realizem suas vontades e seus desejos. Sendo assim, permissões e interdições correspondentes às imposições de gênero que se fazem arraigadas em nossas ações nos levam a agir de forma a direcioná-las, inconscientemente, de maneiras distintas a eles e a elas, dividindo, por exemplo, as tarefas de uma festa de sala, onde as meninas preparam e ficam responsáveis pela comida, enquanto os meninos levam as bebidas.

*“Meu primo tem uma irmã, aí o pai dela é mais puxa saco dele do que dela, confia mais nele do que nela e deixa ele sair. As vezes eu acho que é porque ele é homem (Estrela).”*

Em nosso dia a dia, (re)produzimos espaços e situações de separação e diferenciação como o descrito pela estudante Estrela. Assim, concebe-se que homens e mulheres, meninos e meninas pertencem a mundos diferentes e distantes. Percebemos, assim, como na narrativa da estudante Estrela, que por vezes algumas ações são permitidas aos meninos e proibidas às meninas. A escola é uma das instituições de controle que separa e classifica os sujeitos, de modo a tornar tais separações evidentes. E assim os enunciados de seus discursos – bem como os da igreja e das ciências – se não problematizados, podem fabricar e tornar-se verdades a serem consideradas pelos sujeitos.

## **EU ACHO FEIO MENINA BRIGAR**

A escola, como um dos diversos espaços de trânsito dos sujeitos, faz-se também espaço por onde perpassam situações de violências.

Charlot (2002) distingue estas violências de três modos, a saber: **violência na escola**, **violência da escola** e **violência à escola**. A primeira refere-se à violência produzida no ambiente escolar; esta acontece em qualquer outro espaço e não está relacionada às atividades da escola. Assim são algumas das situações narradas a seguir.

Durante entrevistas realizadas com as meninas que se dispuseram a participar da presente pesquisa, foram recorrentes as falas que apontavam ciúmes, inveja e disputas por namorados/as como os principais motivos desencadeadores de brigas, discussões e agressões entre as estudantes. Muitas vezes, tais disputas tinham início fora da escola, mas vinham a ser **resolvidas** dentro da escola ou próximas a ela.

“*Eu acho feio menina brigar, mas que existe briga de menina existe. Aqui na escola de vez enquanto tem umas [...]. Elas brigam por causa de namorado, principalmente (Sol).”*

A estudante nos relata uma situação que remete à chamada **violência na escola**, por não se tratar de nenhum assunto da escola, e à **violência à escola** por se tratar de um conflito que se passa entre as estudantes. Sendo assim, algum desentendimento que tenha sido gerado de fora da escola pode ser levado para ser **resolvido** dentro dela. Em algumas das entrevistas é possível identificar esse tipo de violência.

“*Tem umas que brigam por causa de fofoca. Me dá raiva quando elas falam que eu fiz alguma coisa que eu não fiz. Sabe, fofquinha? Isso me tira do sério (Sol).”*

“*Não sabe direito o que aconteceu e já chega gritando e te batendo (Sol).”*

No trecho acima, Sol relata uma situação na qual a violência é tanto verbal quanto física. Pela fala da estudante, bem como pela fala de outras/os entrevistadas/os, podemos perceber que são recorrentes as agressões verbais por elas praticadas e muitas vezes estas não são reconhecidas como violência por não terem gerado nenhum dano físico, como é o caso do registro abaixo.

“*Um dia uma me respondeu. Disse que eu não mandava nela e que ela podia fazer o que quisesse (Professora I).”*

A estas situações assemelha-se o que Charlot (2002) considera **violência à escola**. Para a autora, esta se relaciona aos

acontecimentos e sujeitos que perpassam o cotidiano escolar. Está relacionada aos atritos entre professoras/es e estudantes e aos danos ao espaço da escola.

Sobre a violência da escola, esta se volta contra as/os estudantes, sendo produzida por suas/seus funcionárias/os, podendo ser simbólicas e/ou físicas.

Nas falas registradas durante as entrevistas realizadas, apresenta-se o que Charlot (2002) chama de **violências à escola** e **violências na escola**. Nos referidos trechos foi possível observar que não há uma forma única de violência e não há um padrão para os sujeitos que as produzem, as sofrem e as praticam, não ficando isentos de tais violências as crianças e as/os adolescentes.

Aqui no Brasil, segundo dados levantados por Waiselfisz (2012), em 30 anos as chances de uma criança ou adolescente ser assassinada aumentaram significativamente.

Em 1980, representavam 6,7% do total de óbitos nessa faixa etária, em 2010, a participação elevou-se de forma preocupante: atingiu o patamar de 26,5%. Tal é o peso das causas externas que em 2010 foram responsáveis por 53,2% - acima da metade - do total de mortes na faixa de 1 a 19 anos de idade. Só para se ter idéia do significado: a segunda causa individual: neoplasias - tumores - representam 7,8%; e a terceira, doenças do aparelho respiratório: 6,6%. Isoladamente, homicídios de crianças e adolescentes, que fazem parte das causas externas, foram responsáveis por 22,5% de total de óbitos nessa faixa (WAISELFISZ, 2012, p. 8).

Um levantamento realizado em 2012 (WAISELFISZ, 2012) visou conhecer estratégias que minimizem os casos de



violências contra crianças e adolescentes e buscou compreendê-las a partir de atendimentos médicos realizados, utilizando faixa etária, sexo e algumas classificações para então mapeá-las.

Por tal levantamento é possível perceber que tais violências são mais recorrentes em residências, mas é significativo o índice registrado em vias públicas e na escola, principalmente, quando consideramos a faixa etária 10-14 e 15-19, que corresponde à idade das estudantes e dos estudantes envolvidas/os na presente pesquisa.

Na mesma pesquisa, Waiselfisz (2012), encontra-se a reincidência de violências de acordo com cada faixa etária, que aponta, novamente, para a faixa etária referente à idade das meninas dessa pesquisa, sendo possível encontrar também os tipos de violência a que a vítima se submeteu; são recorrentes as incidências de violência física, principalmente entre 10 e 19 anos de idade, faixa etária que representa 59% dos atendimentos a vítimas de violência.

Outro apontamento da mesma pesquisa apresentada é a relação da vítima com o/a seu/sua agressor/a, e, mais uma vez, aparece um alto índice de atendimentos na faixa etária correspondente à das meninas e meninos participantes desta pesquisa, sobretudo quando se trata da relação com **amigo/a-conhecido/a, desconhecido/a**.

Comparando o percentual de violências praticadas contra meninos e meninas, observa-se que o número de atendimentos é semelhante em todas as idades, sendo o das meninas menor a partir dos 10 anos de idade.

Os dados levantados na pesquisa divulgada demonstram as diferentes violências sofridas pelos sujeitos à medi-

da que crescem. Por tal pesquisa parece ficar evidente que a violência, apesar de assumir algumas características, não tem um perfil estabelecido, atingindo, assim, os mais diversos sujeitos.

No trecho a seguir, a estudante Sol parece ir ao encontro destes resultados quando sugere a possibilidade de poder ser ela a próxima vítima de uma agressão.

*“Na hora de separar fica todo mundo meio assim, porque amanhã pode ser eu (Sol).”*

Em sua fala, podemos notar certa **acomodação** de quem está de fora da briga. Seria este um comportamento advindo da insegurança por pensar que a violência pode se voltar contra ela, ou seria isto a banalização por serem estas situações corriqueiras do dia a dia da escola?

Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 54).

Ao serem questionados/as a respeito da existência de situações de violência na escola, mais uma vez surgem relatos que a relacionam apenas à agressão física, não levando em consideração as violências verbais praticadas.

*“Eles gritam com a gente às vezes, dá uma risadinha na nossa cara, mas é só isso (Professora I).”*

Por vezes de tão recorrentes, as violências passam despercebidas, mas não há como negar que elas permeiam o nosso cotidiano, na forma de um sentimento de insegurança.

Não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos, para configurar algo como violência e neste momento é quando nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, ou seja, nos disciplinando por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 54).

Sendo assim, não podemos considerar como ato de violência somente aquilo que nos atinge fisicamente. São atos de violência também as ameaças, os insultos e tudo que nos abala e envolve emocionalmente.

## **(DES)CONSTRUINDO GÊNERO: POSSIBILIDADES DE VIVÊNCIAS OUTRAS**

Larrosa (2022, p. 195) diz que “teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo”. Essa ideia nos remete à transformação, à mudança.

A epígrafe nos remete à transformação, à mudança, à descontinuidade e à metamorfose, o que nos acena para uma nova forma de ser em grupo, já que consideramos a concepção de gênero numa perspectiva de construção histórica, social e cultural (BUTLER, 2003; FELIPE, 2012; LE BRETON, 2012; LOURO, 2008; SCOTT, 2005).

Indo ao encontro desta ideia, Louro (2008) diz que a frase de Beauvoir, “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, ser-

viu de inspiração, na década de 1940, para as mais diferentes mulheres que consideravam múltiplas as formas – cultural, social e histórica – de constituir-se como mulheres, desviando-se assim do pensamento que atribuía a elas uma única forma de ser e construir-se.

Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura (LOURO, 2008, p. 17).

A frase que se adapta também ao fazer-se homem, ainda vigora e pode ser considerada nas reflexões e problematizações acerca das discussões de gênero, que para Butler (2003, p. 25, grifos da autora):

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo que a **natureza sexuada** ou ainda **um sexo natural** é produzido e estabelecido como **pré-discursivo**, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura [...] Na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas.

A autora sugere que as discussões de gênero “pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis de gênero na cultura” (BU-

TLER, 2003, p. 28). Diz ainda, baseando-se na já mencionada frase de Beauvoir que “não há nada em sua explicação que garanta que o **ser** que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (BUTLER, 2003, p. 27, grifo da autora). Para a autora, os discursos sobre gênero são construídos culturalmente e, por isso, ela sugere que se escape das imposições feitas aos sexos.

Assim sendo, deve-se considerar o conceito de gênero como flexível, potente de mudanças, reorganizações, construções e desconstruções, sendo aqui consideradas as desconstruções da forma sugerida por Derrida (2002) e contextualizada por Louro (2008, p. 42) que diz:

Desconstruir um discurso implicaria minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma. Desconstruir não significa destruir [...], mas está muito mais perto do significado original da palavra análise, que, etimologicamente, significa desfazer.

Portanto, o conceito de gênero deve ser analisado, questionado e problematizado, de forma a evitar as separações e/ou binarismos que tendem a posicionar os corpos femininos e os corpos masculinos em polos opostos, desconsiderando que “cada polo contém o outro, de forma desviada ou negada” (LOURO, 2008, p. 43), sendo, deste modo, dependentes mutuamente na construção de um sentido. Tal perspectiva nos leva a questionar imposições de docilidade-utilidade estabelecidas como naturais à mulher/menina.

A mencionada docilidade parece não compactuar com alguns dos comportamentos descritos pelas meninas ao serem questionadas sobre a existência de brigas e/ou discussões na escola.

“Um dia uma bateu a cabeça da outra no muro, aí vieram os meninos pra separar (Sol).”

“Dá tapa, puxa o cabelo (Cometa).”

As situações descritas acima nos levam a desconfiar das construções sociais de gênero que dizem que, por serem delicadas, as meninas não poderiam se envolver em conflitos e brigas, mas sim ser submissas às decisões advindas destas. Pelos relatos das estudantes Sol e Cometa percebe-se que nem sempre isso acontece e as meninas podem, sim, resistir e partir para agressão.

“Quando a gente vê, já tá voando carteira (risos) (Cometa).

Pelas falas da estudante Cometa percebe-se uma tranquilidade em lidar com situações de violência que, a princípio, é aceitável para os meninos.

Não se trata de negar as diferenças biológicas e sim de entender que essas diferenças são lidas em termos hierárquicos em que as características da mulher são apresentadas como inferiores, justificando sua posição na sociedade. O **ser mulher** está repleto de uma série de condutas esperadas, as quais são permanentemente vigiadas e cobradas, como a **obrigação de ser doce, delicada**. As práticas que porventura rompem com os padrões de conduta feminina são tidas como uma negação da ordem feminina. Dentre essas práticas, brigar na escola é, sem dúvida, uma das mais censuradas (SANTO, 2006, p. 3, grifos do autor).

E ao romper com os padrões, é possível pensar nas possibilidades de desconstrução como nos sugere Butler (2006, p. 59):

Gênero é o mecanismo pelos quais as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas ele

poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados.

Ao descreverem e vivenciarem estas situações e, por alguns momentos, as considerarem engraçadas, as estudantes – Sol e Cometa – parecem romper com o modo **dócil** de ser menina, comportando-se de forma a pôr em suspeição as imposições de gênero que buscam torná-las e mantê-las avessas às situações de agressão e de violência.

No livro de Abramovay (2005), intitulado *Cotidiano das escolas: entre violências*, são apresentados tipos de agressões das quais participam as meninas e os meninos. No texto, que traz dados de 2003, chama-se a atenção para o predomínio das violências entre os meninos e aponta-se para a necessidade de se atentar para o crescimento de situações de violências que envolvem as meninas. Durante uma das entrevistas feitas, registrou-se uma situação considerada curiosa pela bolsista entrevistada, que disse:

“*Eu presenciei uma cena no ano passado que eu achei assim, um absurdo. Uma menina cantando funk pra um menino e ele batendo nela, e ela rindo. E ele batendo realmente nela e ela, rindo achando lindo cantando e dançando pra ele (Bolsista D).*”

De acordo com a bolsista D, a menina cantava o *funk Normal, mamãe passou açúcar em mim* e apesar de estar sendo agredida, continuava cantando a música e sorrindo para o menino que a agredia, como se gostasse da situação. Pelo relato feito, a menina não revida às agressões, mas mantém o comportamento que, por algum motivo, desagrada o menino provocando as agressões. Seria esta uma forma de resistência

por parte da agredida? Seria esta a maneira de ela manifestar coragem e virilidade, características **normalmente** atribuídas aos meninos? Ou seria este um jogo de sedução?

Em pesquisa realizada, Abramovay (2005) diz sobre o índice de meninas que agredem e que são agredidas. Pelos seus levantamentos fica evidente o aumento de ocorrências dos casos de agressões entre as meninas, podendo estas ocorrer entre menina e menina e/ou menina e menino.

A menina, da qual se fala no registro, mesmo sofrendo as agressões insistiu em continuar cantando a música para provocar o menino, talvez apenas para mostrá-lhe que não se intimidava em desafiá-lo ou talvez para provocá-lo numa espécie de jogo de sedução. Enfim, estes são comportamentos que não se enquadram muito ao que se espera de uma menina, desenhada como sendo sempre pacífica e muitas vezes apresentada nas histórias infantis como aquela que é cortejada e que somente se entrega ao príncipe encantado.

Nas entrevistas realizadas foi possível perceber que tais histórias parecem não fazer mais tanto sentido, já que as brigas acontecem na maioria das vezes entre menina e menina e são quase sempre ocasionadas por fofocas e disputas por namorados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer do texto, buscou-se apresentar e associar a violência a situações prováveis não só aos meninos, como aconteceu e se registrou por algum tempo, mas também às meninas. Estas sobre as quais se fala nos registros apresentados se comportam de maneira a contrariar o que se espera ou



se esperava delas, ao romper com os discursos e imposições de gênero, mostrando-se, não mais passivas, buscando iniciar, estabilizar, preservar seus relacionamentos, muitas vezes assumindo posições comumente associadas aos meninos.

As classificações que dicotomizam comportamentos masculinos e femininos podem e devem ser (des)construídas de acordo com os contextos social e histórico nos quais os sujeitos estão inseridos (BUTLER, 2003). Ou seja, é preciso duvidar destas formas de se comportar estabelecidas como naturais e normais, buscando compreender que estas advêm de práticas e discursos que se deram em alguma época e/ou lugar.

Talvez assim, as múltiplas identidades que permitem às meninas e aos meninos se subjetivarem singularmente passem a ser aceitas nos seus lugares de vivências e convivências, tornando mais harmônicos os diversos cenários por onde **passeiam**, inclusive as escolas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Défaire le genre**. Paris, Éditions Amsterdam, 2006.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CARDOSO, Livia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, comendo metodologias alquimistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 119-142.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

CRUZ, Elisabete Franco et al. Meninas: gestando relações de gênero e cuidado de si. In: FERRARI, Anderson (Org.). **Gênero, sexualidade, cinema e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2009. p. 31-59.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESPÍRITO SANTO. Shirlei Resende Sales do. **Oposição, diversão e violência na escola: os significados produzidos para práticas culturais de transgressão**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/NSCS-5NGMSZ> .Acesso em: 20 fev. de 2015.

FELIPE, Jane. Violência contra as mulheres. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: UFMS, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Escolas: não tem mais jeito. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves; MATOS, Kelma Socorro Alvez Lopes de (Org.). **Juventudes, cultura de paz e violências na escola**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 105-124.

HALL, Stuart et al. **Culture, media, language**. London: Outledge; New York: CCCS, 1980.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, Eduardo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (Ed.). **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 15-32.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito. Juventude e gênero: as brigas entre alunas e seus significados. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 7. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. 1 CD-ROM.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.

1, p. 105-122, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a08v27n1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 37-69.

VORRABER, Marisa.; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: crianças e adolescentes no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA; FLACSO, 2012. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_Crianças\\_e\\_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Crianças_e_Adolescentes.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2016.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de deleuze**. Rio de Janeiro: Sinergia, 2004.

## **VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO PAQUISTÃO: CULTURA VISUAL, ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO<sup>1</sup>**

Anderson Ferrari

*Violência de gênero no Paquistão* é o título traduzido de uma série de 10 imagens do fotógrafo espanhol Morenatti (2009), vencedor do concurso FotoPres 2009, da Fundação La Caixa da Espanha. São fotografias de 10 mulheres paquistanesas que sofreram ataques com ácido, desfigurando e deixando marcas nos seus corpos, sobretudo rostos, demonstrando como o corpo se torna local de poder, de disputa, de confronto e de resignificação. De forma geral, elas evidenciam o sentido de construção que está presente quando analisamos ações que incidem sobre os corpos. Assim, através das fotografias podemos ler não somente atos de violência e opressão, mas também ações de resistência e luta. Como nos lembra Ramoneda (2009, p. 38):

Con una gran dignidad por encima de todo, en estas imágenes se entremezclan la valentía, el orgullo, la tristeza y la

---

<sup>1</sup> Este capítulo é resultado de uma pesquisa financiada pelo CNPq, 408131/2013-6, chamada: Chamada 43/2013 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, intitulada *Cultura Visual, Formação Docente, Currículo e Educação*.

esperanza, reflejos de las distintas formas de afrontar la tragedia que impregna la vida de cada una de estas mujeres.

Por estas palavras é possível identificar minimamente dois movimentos que atingem estas mulheres e seus corpos. Por um lado, temos a ação dos agressores que invadem os corpos destas mulheres e as deformam, algo que foge ao controle delas e que diz que seus corpos, por algum motivo e momento, se transformam em locais de dor e disputa, ou seja, não pertencem mais a elas. Por outro lado, são ressignificados depois da agressão, são assumidos como locais de denúncia, recuperados por estas mulheres como seus e, portanto, utilizados para outros fins, como por exemplo, a denúncia das agressões. De uma forma ou outra, o que parece atravessar esses dois movimentos é o entendimento do corpo como espaço de leitura, de informação, de apropriação e de encontro. Corpos que, ao serem fotografados, corporificam a violência e resistência, transformando-se em imagens e obra que podem ser tomadas de diferentes maneiras e que se desdobram em diversas possibilidades de leitura e trabalho.

Quero tomar essa obra e essas imagens para colocar em debate a relação entre cultura visual, ensino de História e relações de gênero. Quais as potencialidades e os desafios do trabalho com as imagens para o ensino de História? Como as relações de gênero atravessam essa articulação entre as imagens e o ensino de História? Trabalhando com a disciplina de Didática do Ensino de História e Estágio Supervisionado, venho exercendo minhas ações em duas frentes que dialogam: a presença na escola como observação e intervenção dos alunos e alunas da Licenciatura em História e a discussão e problematização da educação, escola e ensino de História nas aulas

na graduação. Neste encontro entre escolas, educação e ensino de História, aposto numa formação que busca pensar que ocorrem nas salas de aula e nas escolas processos educativos para além do conteúdo e que dizem dos modos de subjetivação. É um investimento que pode ser traduzido num convite para olhar para os alunos e alunas, para escutar com atenção o que dizem, como se organizam e para deixá-los falar, se expressarem. Quando nascemos, viemos num mundo já organizado discursivamente, de maneira que somos muito mais resultado deste mundo do que produtor dele (FOUCAULT, 1988). No entanto, podemos dizer que hoje estamos num mundo plural que nos possibilita entrar em contato e conhecer diferentes realidades, fenômenos e encontros bastante imprevistos. Trabalhar com as imagens de mulheres paquistanesas deformadas para pensar a relação entre cultura visual, ensino de História e construção dos gêneros pode ser um destes encontros imprevisíveis e mesmo inesperado. Mas ele pode ser defendido por uma provocação que nos faz Larrosa (2002, p. 20) ao chamar a atenção e criticar um aspecto da educação que nos convida a pensar a formação docente e o currículo: “Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. A partir desta crítica, o autor faz uma espécie de provocação e que organiza a proposta deste capítulo de pensar as relações de gênero, ensino de História e imagens:

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par **experiência/sentido** (LARROSA, 2002, p. 20, grifos do autor).

Experiência que para Foucault (2013) está relacionada ao processo de dessubjetivação, algo do qual se sai transformado, diferente do que era antes. Processos que dizem da relação ensino/aprendizagem, que dizem do investimento da História e do ensino de História em possibilitar aos alunos e alunas outras formas de pensarem, de olharem o mundo e de serem. Ensinar História não é um ato de dizer o que já se sabe, mas de colocar em circulação diferentes maneiras de pensar, de provocar o pensamento em direção a algo que nunca se tinha pensado antes, enfim, diz de uma forma de experimentação e não um trabalho de teoria para construir um sistema geral. Isso também diz do trabalho com as relações de gênero, que muitas vezes se encontram camufladas no ensino de História, como se não houvesse construção de gêneros neste ensino. O ensino de História é generificado, ele está o tempo todo atravessado pelas relações de gênero e de poder. Basta um olhar mais atento para os livros didáticos de História para perceber isso. A História presente nele é do homem, branco, heterossexual, católico. As mulheres aparecem como transgressão à norma e estão presentes nos livros porque fizeram algo que não era esperado e, por serem exceção, **merecem** estar nos livros, reforçando muito mais seu papel de periferia do que de centro. É importante deixar claro que não estou trabalhando com um entendimento da experiência que entende o ensino de História como um olhar reflexivo sobre o vivido para apreender suas significações. Para mim, o ensino de História tem a potência de arrancar o sujeito de si mesmo, de maneira que ele está diretamente implicado nos processos de dessubjetivação, que se transforma em experiência. Com isso, quero dizer que a força não está no que se ensina, mas nas experiências que o ensino de História (o que se ensina, como se ensina) permite fazer na relação com os meninos e meninas, com a construção dos gêneros.



É neste contexto que as imagens das mulheres entram. Utilizo-as para provocar o pensamento, para deseducar o olhar e os sentidos, para poder ver o que normalmente não vemos. Assim, primeiramente passo cada uma das 10 fotografias e somente elas, dando um tempo para que os alunos e alunas visualizem e entrem em contato com os seus sentidos, deem lugar para eles, acionem suas experiências que irão possibilitar que vejam e leiam o que estão vendo. As imagens produzem discursos, somos capazes de descrevê-las, de fazer inferências sobre elas, de pensar, dizer e construir cenas que explicam e dão as condições de existência às agressões. Logo após, convido os alunos e alunas a verem novamente as imagens, mas, desta segunda vez, com o texto escrito pelo autor e que nos fornecem outras informações sobre cada uma dessas mulheres e que constroem com isso outras imagens e cenas e que, sobretudo, vão construindo lugares de homens e mulheres, de ocidente e oriente, de civilização e barbárie. E assim, passo cada uma delas como se segue:



#### **NAJAF SULTANA**

Foi mutilada com ácido por seu pai quando tinha somente 5 anos, supostamente porque este não queria mais mulheres em sua família. Depois que seu pai fugiu, sua mãe a abandonou para casar pela segunda vez. Completamente cega, Najaf ficou sob responsabilidade de sua tia. Até agora já passou por 15 operações plásticas, mas nenhuma delas devolveu a visão, que tanto deseja.

Figura 1 – Najaf Sultana

Fonte: Morenatti (2009).



### **SAIRA LIAQAT**

Segura uma fotografia que mostra seu aspecto antes de ser atacada com ácido por seu marido. Saira tinha 15 anos quando se casou com um parente. Enquanto espera o veredito para o homem que arruinou sua vida, Saira está decidida a se sustentar sozinha e a contribuir para a renda familiar trabalhando em um salão de beleza. Diz que seu marido destruiu seu corpo, mas não a alma.

Figura 2 – Saira Liaquat

Fonte: Morenatti (2009).



### **SHAHNAZ BIBI**

Mãe de 7 filhos, foi atacada com ácido por um parente que queria solucionar assim uma velha disputa familiar. Jamais passou por cirurgias.

Figura 3 – Shahnaz Bibi

Fonte: Morenatti (2009).

## **SOMOS TODOS IMAGENS**

A primeira reação dos alunos e alunas quando veem as fotografias das mulheres deformadas com ácido é de espanto

e horror diante da crueldade que elas denunciam. Após verem uma por uma, são capazes de falar delas, de trazer à tona discursos que nos educam e que nos servem para poder ler o que estamos vendo. Assim, são unânimes em afirmar que se trata de violência de gênero, já que são mulheres que foram deformadas por homens, numa expressão de poder comum a sociedades muçulmanas organizadas pelo machismo. Assim, sem lerem os textos que falam da história destas mulheres, são capazes de dizer que são muçulmanas e que foram deformadas por homens. Nas fotografias não estão presentes somente as mulheres, mas também os homens, presentes nas agressões. Os símbolos nos ajudam a enquadrar as mulheres, de maneira que o véu típico da cultura muçulmana já nos diz destas mulheres, enquadrando-as numa sociedade que, a princípio, está distante de nós. Uma vez identificadas como muçulmanas são acionadas em cada uma as características que sabemos desta sociedade, o que possibilita dizer que foram deformadas por homens e, portanto, trata-se de violência de gênero. Não há necessidade do texto escrito pelo autor para confirmar **isso que já sabem**. As imagens produzem discursos e são produzidas por eles, num exercício de mão dupla. As imagens não falam por si. É possível dizer que nenhum dos meus alunos e alunas foi a algum país muçulmano, mas, mesmo assim, sabem destes países, são capazes de falar o que se passa neles, assim como são capazes de elaborar conhecimentos sobre as mulheres e as relações de gênero nestes países. Somos resultados destes conhecimentos que nos educam, educam nossos olhares e nossos entendimentos sobre o que chamamos de **realidade**.

Podemos nos perguntar por que essas imagens ganharam o prêmio FotoPress 2009 em um concurso realizado na Espanha, um país ocidental que tem enfrentado graves problemas

com a imigração? Quais as condições de emergência destas fotografias? Sabemos que se trata de um fotógrafo espanhol que foi ao Paquistão e lá fez a escolha de fotografar o que mais chamou sua atenção de homem ocidental num país oriental. Feito um conjunto de fotografias, ele selecionou 10 para enviar para o concurso. Podemos pensar que todo esse processo de seleção, que resultou no primeiro prêmio, diz de uma educação do olhar, que também serve para construir uma ideia de oriente e, em relação, uma ideia de ocidente, em que o primeiro espaço está muitas vezes associado ao atraso, à barbárie, à opressão, enquanto o segundo espaço ligado ao que há de mais avançado, à civilização e à liberdade. Quanto desta separação está reforçado por essas fotografias? Quanto desta separação serviu para que elas fossem produzidas e chamassem a atenção dos jurados, resultando no primeiro lugar? Em que medida estas fotografias confirmaram o que já sabemos? Não por acaso algumas destas mulheres são apresentadas num texto em que dizem da sua vontade de ir à América, como representação de um mundo melhor, de mais oportunidade.



#### **SHAMEEM AKHTER**

Foi deformada com ácido depois de ser violada por 3 homens. Shameem já passou por 10 operações de cirurgia plástica. Não denunciou o caso por medo das represálias. Agora sonha encontrar um trabalho na América para abandonar o Paquistão.

Figura 4 – Shameem Akhter  
Fonte: Morenatti (2009).



#### MENUNA KHAN

Foi deformada com ácido por um grupo de homens que pretendia vingar uma disputa familiar pendente. Depois de submeter-se a 21 operações de implantes de pele de outras partes do seu corpo e ter sido implantando um olho artificial, Manuna tenta refazer sua vida sete anos depois do ataque e sonha mudar-se para os Estados Unidos.

Figura 5 – Menuna Khan

Fonte: Morenatti (2009).

Essas imagens vão produzindo não somente posições de mulheres e homens, mas também noções de cultura em negociação. A ação nos corpos, na produção de um corpo deformado, na imposição das relações de poder entre homens e mulheres e na reação de resistência e ressignificação das agressões nos convidam a pensar que, o que vigora, é o sentimento de si, cujo corpo é a matéria-prima da afirmação das suas posições de gênero. Uma relação entre cultura, que diz de uma produção discursiva e imagética, algo produtivo que se mede pela capacidade de mostrar ou, talvez, revelar o que é **próprio** de cada uma. Neste sentido, somos essas mulheres na medida em que estamos implicados na sua construção, falamos delas e tomamos cada uma delas para pensar a nós mesmos. Fotografias e textos nos constituem.

A cultura muçulmana, de certa forma, transforma-se nestas fotografias, tornou-se assim algo a ser fotografado, a ser retratado e exposto, enfim, uma mercadoria. As imagens

produzem sentido, constroem discursos e criam realidades, funcionando como importantes mecanismos de subjetivação. Não existe pensamento sem imagem, de maneira que as imagens nos educam. Dar sentido ao que chamamos de realidade diz das imagens. A forma como nos colocamos diante de nós mesmos e do mundo tem a ver com as imagens. Este é um desafio para o mundo atual em que somos atravessados pelas imagens o tempo todo, ou seja, tomá-las como objetos culturais que dizem de um processo de produção e transmissão cultural e que tem história. Todo ato de leitura de imagens está comprometido com a História, por mais distante que elas sejam da nossa realidade.

Mais do que refletir uma realidade, as imagens a constituem. Por isso, somos todos essas imagens das mulheres deformadas. Minimamente, elas nos servem para nos posicionar como o **outro**, o outro civilizado, o outro que se mobiliza contrário a essa violência de gênero. No limite, elas nos convidam a olhar para nós mesmos e identificarmos em nossa sociedade e em nós mesmos outras formas de opressão e violência que praticamos ou a que somos assujeitados. E quando falamos destas fotografias, quando vamos colocando textos nestas histórias, vamos construindo a nós mesmos. Não são mais as imagens que falam, mas é a nossa constituição que abre espaço, o que nos chama a colocar sob suspeita o que pensamos, como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, o que somos capazes de produzir discursivamente, que discursos me constituem?

Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc, não são atividades ocas ou vazias, não são meros palavrório (LARROSA, 2002, p. 21).

Quando nomeamos o que vemos ou sentimos, estamos num jogo que diz da educação dos sujeitos, dos nossos modos de subjetivação, das nossas experiências que são dotadas de sentido. O que nos passa quanto vemos essas imagens de mulheres deformadas? O que nos toca nesses corpos diferentes? Por que somos capazes de ver determinadas ações e temos mais dificuldades de enxergar outras? Num primeiro impulso somos levados a trabalhar com o impacto da violência. Não uma violência qualquer, mas uma violência de gênero, que é confirmada pelo texto que segue as fotografias e que serve para ampliar o que já vemos. **“Najaf Sultana. Foi mutilada com ácido por seu pai quando tinha somente 5 anos, supostamente porque este não queria mais mulheres em sua família”. “Munira Asef. Foi atacada com ácido quatro dias depois de casar. O agressor foi seu primo, com quem ela havia recusado se casar”. “Zainab Bibi. Foi atacada com ácido, há cinco anos, por um homem que pretendia forçá-la a se casar”. “Shameem Akhter. Foi deformada com ácido depois de ser violada por 3 homens”. “Saira Liaqat. Segura uma fotografia que mostra seu aspecto antes de ser atacada com ácido por seu marido”.**

Um dos pontos que constituíram a construção do conceito de gênero é o seu aspecto relacional (SCOTT, 1995). Falar de mulheres é falar de homens. As fotografias não dizem somente de mulheres, mas também de homens, pois eles estão presentes nas fotos. Não somente como o agressor, mas também como marido, como filhos, como parentes, que vão compondo uma trama de relações que envolvem disputa familiar, vingança, despeito, sonhos, resistências, de maneira que elas são capazes de se resignificarem e dar outro sentido à violência que sofreram. O corpo e a relação de gênero ad-

quidem, em nossa sociedade, e não somente na muçulmana, um lugar de intervenção, de marca e de construção que diz de saberes e de um sistema de valorização. Não por acaso os ataques são concentrados nos rostos das mulheres, algo que é mais difícil de ser escondido com roupas. O que organiza a ação, portanto, é um sistema de saber que pode ser entendido como intenso e extenso e que une tanto o plano individual quanto o cultural, social e histórico. Ele é intenso porque a violência se desdobra num sofrimento para estas mulheres, que passam por diversas cirurgias plásticas na tentativa de recuperar aparências mais humanas. É intenso porque obriga a reorganizar a vida e as relações. Mas também é um saber extenso, porque demonstra como as culturas são organizadas por discursos sobre os gêneros, saberes sobre os gêneros. Tanto o corpo quanto os gêneros são construções sociais personalizadas e que podem ser alterados, o que, de certa forma, coloca a força na decisão que é de cada um.

## **CULTURA VISUAL, ENSINO DE HISTÓRIA E RELAÇÕES DE GÊNERO**

Minha atuação como professor vinculado à formação docente de futuros professores de História está ligada a uma proposta de trabalho que não somente diz da formação docente, mas também da formação dos sujeitos. Não entendo um aspecto separado do outro. Assim, o que pretendo com o meu trabalho é colocar os alunos e alunas num movimento de **inquietar-se consigo mesmo**, tirá-los do lugar, levá-los a problematizar suas constituições. Daí o trabalho com as fotografias. Uma primeira questão é pensar o que essas fotografias dizem do ensino de História? Por que estas imagens são



utilizadas em uma aula de Prática do Ensino de História e Estágio Supervisionado? São duas questões que apresento para os alunos e alunas antes mesmo de mostrar as imagens e que, de certa forma, servem para modificar a relação com o que verão, ou seja, deixam a contemplação para assumir outro lugar, que é o de pensar a relação das imagens com a formação docente e consigo mesmo. Dessa maneira, as imagens não funcionam como experiência apenas para o fotógrafo que as produziu, mas também para os alunos e alunas que estão em formação, que estão vendo e convidados a pensar sua relação com o ensino. O que as imagens mostram e o que os textos dizem destas mulheres podem ser entendidos como verdade acadêmica, uma vez que são utilizadas na Universidade para uma relação de formação. No entanto, são chamados a perceber que são verdades verificáveis, discursivamente construídas e que coloca o essencial não nas imagens e textos em si, mas nas experiências que eles permitem estabelecer com as mulheres deformadas, com a sociedade muçulmana e com cada um dos alunos e alunas.

As mulheres são tomadas como centrais nesta aula de ensino de História. Mais do que a produção da imagem, são elas e seus corpos deformados que chamam a atenção e que despertam a curiosidade. O que acontece com as relações de gênero quando alunos e alunas da graduação de História se defrontam com outras formas de trabalhar o currículo da História? Trazer as mulheres deformadas para discutir opressão e resistência é uma intervenção no currículo de História em direção à discussão de seus significados. A cultura da escola, no que diz respeito ao ensino de História, está diretamente ligada à avaliação, de forma que trabalhamos em torno das respostas esperadas, focando sobretudo o ensino de fatos

considerados importantes, que adquirem mais valor do que a compreensão de questões que dizem respeito a vida, o que faz com que questões ligadas a intimidades fiquem fora da aula de História. Somado a isso, podemos pensar que, muitas vezes, as relações entre professor e alunos se organizam em modos autoritários e disciplinadores, impedindo a emergência de outras questões e o desenvolvimento de uma curiosidade que conduza professores e alunos a lugares outros, inesperados e surpreendentes. Trabalhar com as relações de gênero na sala de aula de História está neste contexto.

Assim, estabelecer relações entre cultura visual, relações de gênero e ensino de História é algo desafiador, embora sejam campos de estudos que se cruzam, sobretudo se pensarmos o cotidiano da sala de aula e as potencialidades que representam para a História e para as relações de gênero, o trabalho com as imagens e para a leitura das imagens, o olhar da História e os atravessamentos de gênero. As relações de gênero instituíram novas formas de conhecer. Trabalhar com as relações de gênero numa perspectiva histórica é uma forma de afirmar que os gêneros são formações discursivas, instáveis e em constante construção. Os corpos deformados das mulheres demonstram que os corpos e ações sobre eles são resultados de acumulação de possibilidades dependentes da cultura, dos discursos, que nos organizam e nos constituem e que nos fazem agir.

Os estudos de gênero, a cultura visual e o ensino de História são contemporâneos, nasceram num mesmo contexto da segunda metade do século XX, constituindo-se ainda hoje como campos de conhecimento abertos, em construção e disputa. Segundo Dikovitskaya (2005), cultura visual é tudo aquilo que diz respeito à construção visual, podendo ser tanto

uma obra de arte quanto propagandas veiculadas na televisão; enfim, o que compõem as imagens do cotidiano. Assim como os estudos da cultura visual, as questões de gênero não se constituem como disciplina, configurando-se como áreas de investigação cada vez mais incluídas nos currículos, seja das universidades ou mesmo das escolas. Os alunos trazem para sala de aula questões que dizem do seu cotidiano e que muitas delas dizem das suas diferentes maneiras de se organizarem no mundo. Neste contexto, as questões de gênero e das imagens são centrais, entendidas como fundamentais nos processos de construção dos significados nos contextos culturais. As mudanças ocorridas desde a década de 70 e mais fortemente a partir dos anos 80, com a influência da televisão e dos novos meios de comunicação na vida dos brasileiros (como, por exemplo, o uso do vídeo), evidenciaram a necessidade de trazer outras indagações para sala de aula. Mais do que isso, fizeram com que professores de História se deparassem com elas e iniciassem discussões e experiências no ensino em articulação com esses **novos** instrumentos, com essas **novas** problemáticas e posturas dos alunos e alunas. Esse movimento têm ampliado a demanda dos professores por cursos de **capacitação** que dizem da formação continuada e relações de gênero.

Trazer as fotografias de mulheres deformadas para o trabalho com o ensino de História é uma forma de nos situarmos nesta discussão da ressignificação dos recursos didáticos e nas relações entre formação inicial a continuada. No século XXI, as possibilidades de conhecer o mundo estão ampliadas. Não conhecemos as sociedades muçulmanas somente por um aspecto. Podemos ter acesso a elas por diferentes vias de leitura. Neste sentido, uma das possibilidades de leitura

destas fotografias é o seu caráter de resistência, é convidar os alunos e alunas a buscarem nelas algo que, a princípio, não conseguiam enxergar. Em todas elas há espaço para resistência, elas dizem da continuidade da vida em meio à agressão. Resistência que pode ser encontrada em partes do texto que dizem da maneira que as mulheres lidam com a continuidade da vida, como segue nas seguintes partes: **“Até agora já passou por 15 operações plásticas, mas nenhuma delas devolveu a visão, que tanto deseja”. “Desde então, já passou por 7 operações de implante de pele. Tem um bebê chamado Iman”. “Seu maior desejo é recuperar-se e receber a educação a que nunca teve acesso”. “Agora sonha encontrar um trabalho na América para abandonar o Paquistão”. “Saira está decidida a se sustentar sozinha e a contribuir para a renda familiar trabalhando em um salão de beleza. Diz que seu marido destruiu seu corpo, mas não a alma”. “Manuna tenta refazer sua vida sete anos depois do ataque e sonha com mudar-se para os Estados Unidos”**. Desejo, vida sonho são algumas palavras que encontramos nas narrativas sobre as mulheres. O simples fato de encararem a máquina fotográfica e deixar-se fotografar pode ser entendido como ato de resistência. Resistência que é parte constitutiva das relações de poder (FOUCAULT, 1988).

Discutir as relações de gênero no ensino de História nos posiciona num campo de disputa. No Brasil, a produção em torno do ensino de História pode ser classificada como ampla e diversificada. Exemplos disso são os fóruns de debates específicos para essa área, além da constituição de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores dedicados às diferentes temáticas que envolvem esse campo: currículo, formação de professores de História, livro didático, História e novas tec-

nologias, entre outras. Distanciando-se de uma tradição das universidades brasileiras, o ensino de História, que até a década de 1960 não se constituía como área de formação nem tampouco como objeto de estudo e de investigação, foi pouco a pouco ampliando sua área de atuação. Da crítica aos livros didáticos, a incorporação e discussão metodológica dos novos artefatos culturais na sala de aula, as reformas curriculares e o olhar atento ao que ocorria como experiências nas escolas deram origem a um campo de conhecimento inovador e crítico (COSTA; OLIVEIRA, 2007). No entanto, as questões de gênero ainda são timidamente enfrentadas. Neste sentido, o que me parece importante é perceber esses campos a partir de um ponto de convergência que é o entendimento das suas práticas, discursos, discussões e teorizações como artefatos de linguagem, produções culturais e históricas, enfim, como construções e não como verdades. Cultura visual e ensino de História e as relações de gênero são partes dos modos de subjetivação que estão presentes nas escolas, dos quais as escolas fazem parte e estão implicadas visto que uma das suas funções é a possibilidade de pensar outras formas de ser e estar no mundo.

A relevância das representações visuais e das práticas culturais para a construção das subjetividades, o papel dessas manifestações para o sentido de infância e juventude, as alterações nos comportamentos e identidades masculinas e femininas apontando para o seu caráter fluido, as novas necessidades de educação diante desses movimentos e a importância do **visual** e do olhar na nossa sociedade nos chamam também a **olhar** a sala de aula e nosso trabalho como professor, a partir de outro lugar. Neste sentido, o ensino de História no Brasil é um campo que nos ajuda a pensar essas transfor-

mações, a produção de conhecimento e sua vinculação com a educação e, para além dessas relações, possibilita-nos problematizar essas ações, em uma aproximação com a perspectiva foucaultiana.

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que se faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema... Questionar significados, condições e metas é, ao mesmo tempo, liberdade em relação ao que se faz. É tratar o objeto de pensamento como um problema. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como uma solução ou resposta (MARSHALL, 2008, p. 31).

Problematização como uma prática de olhar para frente sem, no entanto, dar soluções, mas desconfiar do que está dado, naturalizado, ou seja, transformar em problema o que não nos chama atenção. Investir mais nas perguntas do que nas repostas. Sendo assim, o que interessa para Foucault, quando trabalha na articulação com a História, são as discontinuidades, as rupturas. Descontinuidades que, ao tomarem forma, denunciam as continuidades. Num artigo intitulado *Nietzsche, a genealogia e a história*, Foucault (1998) utiliza-se dos conceitos nietzschinianos para mostrar como o Ocidente moderno inventa a História, acusada de ascética, uma vez que busca encontrar no passado o momento fundante de sua unidade, de sua identidade. Dessa forma, a História foi o elemento ordenador que deu sentido de coesão aos povos e nações, contribuindo para fazer surgir o ideal ascético do his-

torizador que, seguido pelo discurso científico, forneceram à História os sentidos de objetividade, ciência e verdade. Nesta lógica de raciocínio, o historiador era aquele que apenas narrava o ocorrido, fornecendo as origens dos fatos e o próprio fato em si.

É essa História tradicional, própria da modernidade, que Foucault nega e nega sua inserção como historiador nesse campo linear, coerente, e que trará segurança aos sujeitos. Ele aposta nas rupturas, num tipo de saber não fechado e não linear. Interessado nas possibilidades de constituição dos sujeitos, essa forma de entender a História, negando a unidade e investindo nas descontinuidades, nos convida a olhar como as diferentes forças agem nesse processo, evidenciando mais o processo do que o fim. É esta nova forma de olhar para o conhecimento histórico procurando mais sua profundidade do que as continuidades que traz um desafio para as salas de aula, no que se refere ao ensino de História. “Depois de Foucault, é como se devêssemos revistar a maior parte das questões importantes relacionadas a poder, conhecimento, subjetividade e liberdade na educação” (PETERS, 2008, p. 192).

Transpondo essas ideias para o interior da sala de aula e para o ensino de História, Foucault nos conduz a um novo lugar, não mais daquele que revela a História, mas que se utiliza dela para uma questão ainda mais importante: como nos tornamos o que somos. O ensino de História pensado a partir de uma perspectiva de educação voltada para a construção dos sujeitos, entendendo a sala de aula, os conteúdos, o conhecimento, as artefatos culturais, como parte de um processo educativo, que, perpassados por relações de poder, também trazem possibilidades de liberdade e resistência. Relações de

poder, resistências e liberdades como parte de um mesmo jogo e que estão intimamente implicadas com a proposta de **problematização**.

Propor aproximações entre o campo da cultura visual, relações de gênero e do ensino de História, atravessadas pela perspectiva foucaultiana, é uma forma de me posicionar em favor das rupturas necessárias para uma nova realidade educativa, uma nova prática de ensino, uma nova relação professor-aluno, uma nova forma de conhecer, de ser e de estar no mundo e, de escola. Neste sentido, uma primeira ruptura entendida como desafio para trabalhar com essas imagens dessas mulheres paquistanesas é a necessidade de romper com os binarismos, minimamente, com os de emissor/receptor, professor/aluno, ensinar/aprender. Assim sendo, estou assumindo o ensino de História e o trabalho com imagens, como possibilidades de ruptura, em que juntos podem contribuir para problematizar e colocar em suspensão as categorias, os binarismos e os limites da cultura visual em que vivemos. Estou tomando tanto o ensino de História quanto as imagens das mulheres como formas de discursos, espaços de investigação e de questionamentos e, assim, distanciando-me de uma definição como coleção de textos escritos e visuais. Essa me parece ser uma posição política que coloca no centro do debate da educação as questões da subjetividade, ou seja, “quem é o que vê” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18). Trabalhar história a partir das imagens é colocar em circulação algumas questões de subjetividade, entendendo subjetividades como processos em construção e em relação. No interior da sala de aula, as professoras e os professores junto com os alunos e as alunas se constroem, com indagações fundamentais: quem vê e o que vemos?



Somos hoje uma sociedade de imagem e os nossos alunos e alunas são **bombardeados** com imagens o tempo todo. Incorporaram e alimentam esse processo. Basta verificar quantos deles utilizam no seu cotidiano máquinas digitais na produção de autoimagem e na construção e divulgação do seu dia a dia nos espaços de circulação, tais como: Orkut, blogs, facebook. Mais do que isso, acabam incorporando e recolhendo fragmentos da cultura visual dos lugares e contextos em que circulam para construir outras imagens, narrativas paralelas, e complementares e mesmo alternativas. Imagens que dão origem a relatos, que constroem os gêneros, que são capazes de criar novas imagens num processo ininterrupto e que vão da escola para fora e que invadem a escola, num movimento sem barreiras e que permitem nesse diálogo que alunos, alunas, professoras e professores reinventem e transformem o ensino, o que vemos, o que conhecemos e a nós mesmos.

Questões que me fazem acreditar que a cultura visual é importante e fundamental não somente como objeto de estudo ou como tema a ser abordado no ensino, mas numa discussão que caminhe para além do seu sentido de experiência ou de apreciação, de prazer estético ou de consumo. As práticas sociais dizem da construção da realidade, evidenciando como as maneiras de olhar e de representar estão dizendo das suas funções sociais e das relações de poder a que estão vinculadas. Considerando que as imagens, as relações de gênero e os conhecimentos históricos, juntos ou isoladamente, constroem representações e visões de mundo, elas também podem servir de inspiração para novas formas de ver, de entender e de se relacionar com esse mundo que construímos, desconstruímos e reconstruímos cotidianamente. Podemos

inventar novas subjetividades, diferentes maneiras de ser homem e mulher, de romper as fronteiras que organizam os gêneros, sobretudo com base nas resistências, transgressões e liberdades, rompendo com o dualismo ver/falar, falar/escutar, professor/a/aluno/a, razão/emoção. O sentido de trabalhar imagens, as relações de gênero e conhecimentos históricos estaria nas possibilidades que esses campos de problematização abrem para a compreensão do social e cultural que cada um de nós fazemos parte.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM** – Revista de História, João Pessoa, v. 16, p. 147-160, 2007. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11378/6492>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

DIKOVITSKAYA, Margaret. **Visual culture: the study of the visual after the cultural turn**. Cambridge: MIT Press, 2005.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORENATTI, Emilio. Violencia de gênero en Pakistán. In: EGIDO, Núria (Org.). **Foto press la caixa 09**. Barcelona: Fundación la Caixa, 2009.

PETERS, Michael. Pesquisa educacional: os jogos da verdade e a ética da subjetividade. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.189-200.

RAMONEDA, Marta. Violencia de gênero en Pakistán. In: EGIDO, Núria (Org.). **Foto press la caixa 09**. Barcelona: Fundación la Caixa, 2009. p. 38-39.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.



## LEI MARIA DA PENHA: HISTÓRIA, OBJETIVOS E RESULTADOS

Jocelaine Espindola da Silva Arruda  
Nanci Stancki da Luz

### INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é uma cruel realidade no mundo e pode ser ainda mais grave nos países pobres, pois soma-se a outros problemas – miséria, educação deficitária, falta de empregos e inexistência ou pouca efetividade de políticas públicas de enfrentamento e prevenção à violência. No Brasil não é diferente, a violência atinge mulheres de todos os níveis de escolaridade e econômicos e também ocasiona impactos mais negativos entre as mulheres de baixa escolaridade e renda, pois estas, além de sofrerem a violência propriamente dita, têm condições sociais e econômicas que dificultam a reação. Esta violência é o retrato da forma como a sociedade percebe a mulher e de como a desvaloriza, desconsiderando-a como titular de direitos. Os direitos fundamentais das mulheres, dentre os quais a vida e a integridade física e psíquica, continuam sendo desrespeitados conforme revelam pesquisas que serão apresentadas neste texto e que mostram que o Brasil é o sétimo entre oitenta e quatro países no que se refere à violência contra a mulher, resultando em que uma mulher é agredida a cada 15 segundos, e uma é morta a cada 90 minutos.

Partindo desse cenário que traduz uma situação de enraizamento de preconceitos e violências na cultura brasileira, o presente capítulo busca inicialmente realizar um retrospecto histórico da criação da Lei Maria da Penha no Brasil, contando um pouco da história de vida da mulher que inspirou este estatuto legal, considerado como inovador e revolucionário para prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher. Denomina-se estatuto por ser um conjunto de normas jurídicas cíveis e penais que regulam a situação da vítima de violência e do seu agressor.

Discutiremos ainda os objetivos da lei; a arguição sobre sua inconstitucionalidade; e uma reflexão acerca das seguintes questões: Quais as modificações inseridas no mundo jurídico pela lei? O que esta modificou na vida das mulheres vítimas de violência? Quais resultados objetivos esta política pública alcançou no Brasil, e mais especificamente no Paraná?

Para responder a estas perguntas, tomamos por base o relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito de Violência contra a Mulher (CPMI-VCM), que traz dados atuais e significativos para orientar a resposta destas perguntas e assim contribuir para elucidar um pouco mais o assunto.

## **HISTÓRIA DA LEI MARIA DA PENHA**

A Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), promulgada em 07 de agosto de 2006, traz em seu bojo a história de vida de milhares de mulheres invisíveis ou invisibilizadas pela sociedade onde vivem, representada na história de Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica, cearense e protagonista do que seria mais um episódio de violência contra a mulher, mas que por

sua determinação e garra, ensejou a edição desta lei. A referida lei, por óbvio, não faz qualquer menção ao caso da farmacêutica, no entanto, como uma forma de homenagem por parte da sociedade envolvida na luta pelos direitos humanos, e, em especial, pelos direitos da mulher, passou a ser conhecida internacionalmente como Lei Maria da Penha.

Maria da Penha foi casada com Marco Antonio Heredia Viveiros, economista, brasileiro naturalizado, pessoa de temperamento violento e com quem viveu uma relação tumultuada, com vários eventos de agressão contra ela e também contra as filhas do casal. Em maio de 1983, enquanto dormia, Maria foi atingida por um tiro de espingarda desferido pelo esposo – autoria apurada durante o inquérito –, o que a deixou paraplégica. O crime foi premeditado, pois dias antes do acontecido, o autor tentou convencer a vítima a fazer um seguro de vida, incluindo-o como beneficiário, e mais, cinco dias antes do crime, induziu a vítima a assinar um recibo em branco de um veículo de sua propriedade. Não alcançando seu intento de matar Maria da Penha, pouco mais de uma semana após o retorno desta a residência da família, Marco Antonio empreendeu nova tentativa de assassinato, agora por electrocução na banheira.

Apesar da negativa de autoria, o réu foi denunciado pelo Ministério Público em 1984, pronunciado em 1986 e levado a júri em 1991, quando então foi condenado. A defesa recorreu, e em novo julgamento a condenação imposta foi de dez anos e seis meses de prisão. Em nova apelação e ainda em outros recursos dirigidos aos tribunais superiores passaram-se dezoito anos, ou seja, o crime de tentativa de homicídio aconteceu em 1983, mas apenas em 2002 o autor foi preso (CUNHA; PINTO, 2007). Mesmo assim, cumpriu da condenação, em regime fechado, somente dois anos (DIAS, 2007).

O caminho até a prisão de Marco Antonio Heredia Viveiros foi longo e a punição, apesar de ter ocorrido, somente aconteceu em virtude do trabalho conjunto entre a vítima, o Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) que denunciaram o Brasil à Comissão Interamericana de Direitos Humanos<sup>1</sup> (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA). Esta comissão, sediada em Washington, possui como principal função analisar petições que denunciem violações de direitos humanos e expedir relatórios com recomendações aos Estados signatários com vistas à adoção por estes de medidas adequadas à proteção dos direitos supostamente violados.

Mesmo após a denúncia dirigida à CIDH em 1998, o Estado brasileiro se omitiu de responder as indagações. Em 1999 e 2000, o pedido de esclarecimentos foi reiterado, mas o silêncio brasileiro foi mantido, o que culminou na aplicação do artigo 39 do Regulamento da CIDH, o qual preceitua a presunção de veracidade dos fatos alegados na denúncia em caso de silêncio do denunciado, resultado de 250 dias sem qualquer manifestação por parte do Brasil. Em março de 2001, a CIDH enviou ao país um relatório para que em um mês fosse cumprido, mas frente a novo silêncio, e amparada pelo art. 51 do seu estatuto, a comissão tornou público o teor do relatório (CUNHA; PINTO, 2007).

A referida denúncia foi classificada como caso 12.051 e resultou no Relatório nº 54/01 (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 2001), o qual apresentou como conclusão, entre outras:

---

<sup>1</sup> CIDH. Composição e funções. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/u.Regulamento.CIDH.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2016.



Que, com fundamento nos fatos não controvertidos e na análise acima exposta, a República Federativa do Brasil é responsável da violação dos direitos às garantias judiciais e à proteção judicial, assegurados pelos artigos 8 e 25 da Convenção Americana em concordância com a obrigação geral de respeitar e garantir os direitos, prevista no artigo 1(1) do referido instrumento pela dilação injustificada e tramitação negligente deste caso de violência doméstica no Brasil [...]

Que o Estado violou os direitos e o cumprimento de seus deveres segundo o artigo 7 da Convenção de Belém do Pará em prejuízo da Senhora Fernandes, bem como em conexão com os artigos 8 e 25 da Convenção Americana e sua relação com o artigo 1(1) da Convenção, por seus próprios atos omissivos e tolerantes da violação infligida.

Recomendou ainda várias ações específicas para o caso: como a de completar de forma rápida e efetiva o processo penal do responsável pela agressão e tentativa de homicídio de Maria da Penha; e a concessão de uma indenização à vítima por parte do Estado, justificada entre outros motivos pela morosidade deste no trato da ação penal, o que permitiu a impunidade do autor por mais de 15 anos. Outras recomendações foram destinadas à sociedade brasileira, objetivando a modificação da forma como eram tratadas as questões de violência contra a mulher, questões práticas como a simplificação do sistema jurídico penal; o aumento de delegacias especializadas de proteção à mulher, e inclusive modificações curriculares que promovessem a discussão e a valorização do papel feminino e a melhor condução dos conflitos intrafamiliares.

Sendo assim, o relatório concluiu que o Brasil foi omisso em relação ao problema da violência contra a mulher, e especificamente no caso de Maria da Penha Fernandes, haja vista

não ter adotado medidas preventivas, protetivas e repressivas à violência que esta sofreu. E assim deveria agir de forma a implementar os direitos reconhecidos na Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH)<sup>2</sup>, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, e da Convenção de Belém do Pará<sup>3</sup>, dos quais é país signatário. A título de exemplificação do teor destes tratados, ressalta-se que no art. 1º da CADH os Estados signatários se comprometem a respeitar os direitos e liberdades reconhecidos no tratado e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem qualquer discriminação, e no art. 7º da Convenção de Belém do Pará os Estados signatários condenam todas as formas de violência contra a mulher e se comprometem a adotar, por todos os meios apropriados e sem demora, políticas destinadas a prevenir, punir e erradicar tal violência.

Em março de 2002, em audiência na OEA, o Estado brasileiro apresentou considerações e se comprometeu a cumprir as recomendações do relatório 54/01. Em setembro do mesmo ano aconteceu nova reunião, e 15 dias após, Marco Antonio Heredia Viveiros foi finalmente preso (SOUZA, 2008). Também como deliberação da CIDH, o Brasil foi condenado a indenizar Maria da Penha em 20 mil dólares, a título de reparação de danos (CUNHA; PINTO, 2007). Esta indenização foi paga pelo Estado do Ceará somente em 2008.<sup>4</sup>

---

2 Documentos básicos em matéria de Direitos Humanos no Sistema Interamericano. Disponível em: <[https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_americana.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

3 Documentos básicos em matéria de Direitos Humanos no Sistema Interamericano. Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

4 Disponível em: <[http://www.conjur.com.br/2008-jul-07/maria\\_penha\\_recebe\\_indenizacao\\_depois\\_sete\\_anos](http://www.conjur.com.br/2008-jul-07/maria_penha_recebe_indenizacao_depois_sete_anos)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

A condenação do Brasil e, por conseguinte, o reconhecimento da desídia no sistema jurídico brasileiro quanto ao tratamento das questões relativas à violência contra a mulher, foi o estopim que abriu o caminho para a efetivação de modificações relevantes no status jurídico e social das mulheres brasileiras, pois, a partir deste fato e destas recomendações, o Estado brasileiro foi pressionado internacionalmente e também nacionalmente para agir no enfrentamento da violência contra a mulher. A Carta Magna de 1988 no seu art. 5º já havia declarado a igualdade formal entre homens e mulheres, mas até 2006 a materialização desta igualdade não dispunha de meios coercivos para se impor, ao menos quanto à questão relativa à violência que continuava a ser um problema menosprezado pela legislação, que determinava, quando determinava, condenações simbólicas para agressores de mulheres.

## **OBJETIVOS E CONSTITUCIONALIDADE DA LEI MARIA DA PENHA**

O evento violência/denúncia/condenação do caso Maria da Penha foi o fato jurídico que orientou e propiciou a elaboração da Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), legislação que tem como escopo principal fazer cessar o desrespeito aos direitos humanos das mulheres e promover por meio da intervenção do Estado a igualdade, a partir de diferentes ações: proteção incontestada das mulheres em situação de violência, bem como de suas proles; punição efetiva dos agressores – com caráter punitivo e pedagógico; e, ainda, o estímulo via campanhas, projetos e eventos para a modificação das relações entre homens e mulheres.

Souza (2008) lembra que o Princípio da Igualdade, elencado no art. 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), impõe ao legislador que considere a necessidade e a conveniência de utilizar um tratamento diferenciado quando este seja essencial para a viabilização dos valores da justiça e da igualdade, valores tão caros ao constituinte e já constantes no preâmbulo da Constituição. Este foi o princípio orientador da Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), e ainda do Código de Defesa do Consumidor (BRASIL, 1990b).

Seguindo este raciocínio constitucional, também a mulher em situação de violência necessitava de uma legislação que lhe desse um tratamento diferenciado, que estabelecesse políticas afirmativas que acelerassem o processo da justa e necessária igualdade material entre homens e mulheres, e que, para tanto, considerasse a fragilidade da condição social e cultural feminina. Saffioti e Almeida (1995) argumentam que esta condição feminina é fruto de uma sociedade sexista e patriarcal em que as formas como as famílias se organizam na ordem patriarcal de gênero é orientada por padrões fundamentados em dicotomias assimétricas do feminino e do masculino, e, dessa forma, a violência cometida por homens contra mulheres assume uma feição crônica e estabilizada, empreendida sobre a mesma vítima, ritualizada.

Fica claro que o **espírito** da Lei Maria da Penha é de promover a igualdade entre homens e mulheres, a partir da perspectiva de proteção à mulher e visando ao nivelamento entre ambos, já que é notória uma particularidade da condição social, cultural e financeira feminina. No entanto, a referida lei sofreu toda a forma de resistência, destacando-se a alegação

de inconstitucionalidade a partir da tese de não possibilidade de tratamento diferenciado entre homens e mulheres, sendo alegado inclusive que a lei teria criado a desigualdade na entidade familiar (SOUZA; FONSECA, 2006). Para Santin (2006), foi estabelecida uma discriminação do tratamento entre homens e mulheres sob o pretexto de uma postura politicamente correta, tornando o homem em um cidadão de segunda categoria, e formando assim uma aparente casta feminina, o que também seria inconstitucional.

Concordando com o entendimento destes doutrinadores, alguns magistrados formaram convencimento da inconstitucionalidade da Lei Maria da Penha e proferiram decisões negando sua aplicação. Alguns casos se tornaram famosos, como o então Juiz Marcelo Colombelli Mezzomo<sup>5</sup>, que somente no ano de 2008 negou mais de 60 pedidos de medidas preventivas, sendo todas as decisões objeto de recurso pelo Ministério Público e de posterior concessão das medidas pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, e, ainda, do Juiz Edílson Rumbelberger Rodrigues, que fez o mesmo em Minas Gerais, e, utilizando expressões ainda mais polêmicas em suas decisões do que a própria negativa de aplicação da lei, como declarar que esta possui **regras diabólicas, que as desgraças humanas começaram pela mulher** ou que é uma **legislação vingativa**.<sup>6</sup>

---

5 Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-fev-19/entrevista-marcelo-colombelli-mezzomo-ex-juiz-rio-grande-sul>>; <http://www.conjur.com.br/2011-fev-08/juizes-lei-maria-penha-feminista-viola-principio-igualdade>> e <<http://jus.com.br/artigos/11598/compreendendo-a-inconstitucionalidade-da-lei-de-violencia-domestica>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

6 Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2010-nov-09/cnj-afasta-juiz-fez-declaracoes-machistas-sentenca>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

Há de se observar que outras legislações protetivas não receberam qualquer questionamento desta ordem, apesar de ampararem segmentos sociais específicos e protegerem direitos de pessoas em condições mais vulneráveis, havendo um entendimento social e jurídico da maioria, ainda que não unânime, de que tais estatutos objetivavam igualar os desiguais. Para Moraes (2005), para que as diferenças normativas não sejam consideradas discriminatórias, é essencial a existência de uma justificativa objetiva e razoável para sua existência, o que é perceptível nos casos de violência doméstica e familiar, justificando assim um tratamento diferenciado às mulheres.

Justificativas objetivas e razoáveis não faltam para que a mulher possua uma legislação diferenciada, que dentre outras, deve considerar os números da violência. O mapa da violência 2012 (WASELFISSZ, 2012) apresenta informações sobre o número de casos de violência contra a mulher no Brasil e o primeiro dado que chama a atenção é o número de mulheres assassinadas nas últimas três décadas (1980-2010), considerado o período anterior e posterior à vigência da lei:

- a) 91.886 mortes de mulheres, destas quase a metade na última década;
- b) o número de mortes nesse período passou de 1,353 para 4,465 (em cada 100 mil mulheres), o que representa um aumento de 230% e triplica o número de mulheres vítimas de assassinato no país;
- c) somente no ano de 2010 foram 4.273 homicídios de mulheres e 48.152 atendimentos de mulheres vítimas de violência nas unidades de saúde, sendo que 68,8% relativo a ato ocorrido na própria residência.

A violência contra a mulher é resultado de um modelo conservador e patriarcal de sociedade que coloca as mulheres em situação de inferioridade e submissão e legitima a violência masculina. Em decorrência dos dados estatísticos da violência e das relações de gênero que ainda dão mais poder ao homem e prejudicam as mulheres, é que, conforme Cunha e Pinto (2007), foi dado ao Estado a possibilidade de adoção de ações afirmativas com o intento de acelerar o processo de obtenção de igualdade entre homens e mulheres, e assim, discriminar positivamente e de forma temporária as mulheres, como forma de compensação das desvantagens históricas.

Bastos (2006) observa que a Lei Maria da Penha é resultado de uma ação afirmativa em favor da mulher em situação de violência doméstica e familiar, cuja necessidade era urgente. Expressa ainda que a lei busca restabelecer a igualdade material entre os gêneros, sendo, portanto, constitucional, como tantas outras que de igual forma são resultado de ações afirmativas e que, mesmo polêmicas, não receberam a pecha da inconstitucionalidade.

Guedes (2008, p. 55) reafirma a constitucionalidade da Lei Maria da Penha:

É inegável que a mulher, por razões históricas e biológicas têm sido, ao longo dos séculos, vítima por excelência de violência física e emocional, tanto como indivíduo como grupo e que os avanços jurídicos e culturais das últimas décadas ainda não conseguiram reverter esse quadro no rumo da igualdade estipulada pela Constituição. A partir de tal situação é também inegável que a mulher, enquanto vítima de violência, demanda uma maior proteção jurídica, não se podendo usar a garantia constitucional de igualdade - luta de décadas dos movimentos sociais

- como ferramenta de permanência de uma situação injusta. Na verdade, como instrumento de ação afirmativa, a lei Maria da Penha irá contribuir para traduzir, no mundo real, a igualdade constitucional brandida como falso fundamento de sua injuridicidade. Assim, a lei em questão é constitucional porque ela serve à igualdade de fato e como fator de cumprimento dos termos da Carta Magna.

É patente a desigualdade de gênero e que as mulheres são as que mais sofrem discriminações, preconceitos e violências. Isto é decorrência de diferenças (físicas, sociais, culturais, etc.) que foram transformadas em desigualdade, e que, em tal contexto, a existência de uma discriminação favorável a elas tem como claro objetivo de proteger para que tais desigualdades sejam compensadas. Dessa forma, as medidas preconizadas na lei constituem políticas e ações afirmativas no sentido de possibilitar que as mulheres tenham meios para alcançar o respeito e sua dignidade enquanto seres humanos, bem como a almejada igualdade com os homens, estando, portanto, esta legislação em plena consonância com os ideais insertos na Constituição brasileira (SOUZA, 2008).

A celeuma quanto à constitucionalidade dos artigos 1º, 33 e 41 da Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) perdurou até fevereiro de 2012, quando então foi dirimida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) ao julgar a Ação Declaratória de Constitucionalidade número 19 (ADC 19). A ADC foi proposta pela Presidência da República com o objetivo de propiciar uma interpretação judicial uniforme destes artigos que até então geravam pronunciamentos judiciais opostos. A votação foi unânime no sentido da constitucionalidade dos artigos, tendo o Ministro Gilmar Mendes observado em seu voto que “não há inconstitucionalidade em legislação que dá proteção



ao menor, ao adolescente, ao idoso e à mulher. Há comandos claros nesse sentido.”<sup>7</sup>

A decisão da corte constitucional veio a uniformizar as decisões judiciais pelo país, decisões que, pela sua própria natureza, deveriam ser imparciais e não evadas de declarações machistas, preconceitos sexistas, enfim, de traços de discriminação negativa contra a mulher, ainda arraigados na cultura brasileira, e que a negativa de utilização da Lei Maria da Penha a partir de um entendimento de inconstitucionalidade até então permitia.

A Lei Maria da Penha possui objetivos claros e definidos para eliminar as situações de violência contra a mulher que continuam diuturnamente acontecendo. A declaração do STF veio sacramentar o entendimento de muitos juristas e doutrinadores de que a mesma não é inconstitucional, pois não fere o princípio da Igualdade constante no caput do art. 5º da Constituição Federal, haja vista que não busca inverter o desnível entre homens e mulheres, favorecendo as últimas, e sim equilibrar estas relações, o que exige maior proteção à mulher que sofre violência dentro do lar ou nos limites dos relacionamentos domésticos.

## **QUESTIONAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA E A EFICÁCIA DA LEI MARIA DA PENHA**

Após a apresentação sucinta dos pressupostos fáticos da Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) e da defesa da constitucionalidade da mesma, fazemos questionamentos lógicos e decorrentes de tudo o que se expôs. Quais as modificações inseri-

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=199845>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

das no mundo jurídico pela lei? O que esta modificou na vida das mulheres vítimas de violência? Quais resultados objetivos esta política pública alcançou no Brasil, e mais especificamente no Paraná?

## PRINCIPAIS MODIFICAÇÕES NO SISTEMA PENAL DECORRENTES DA LEI MARIA DA PENHA

Conforme Dias (2007), a Lei Maria da Penha é um verdadeiro estatuto jurídico, pois criou um microssistema visando coibir a violência doméstica contra a mulher, com caráter repressivo, mas, sobretudo, preventivo e assistencial. Introduziu alterações no Código Penal (BRASIL, 1940), Processual Penal (BRASIL, 1941) e Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984), não criando novos tipos, e sim agravantes, majorantes, uma nova possibilidade de prisão preventiva, bem como a alteração da pena do crime de lesões corporais. Ademais, ressaltando seu caráter pedagógico, impôs ao agressor o comparecimento a programas de recuperação e reeducação.

A nova agravante se encontra inserta no art. 61 do Código Penal (BRASIL, 1940), o qual já previa como agravante o prevaricamento pelo autor das relações domésticas de coabitação ou de hospitalidade, e passou também a prever como agravante a violência contra a mulher:

Art. 61 – São circunstâncias que sempre agravam a pena, quando não constituem ou qualificam o crime:

[...]

II - ter o agente cometido o crime:

[...]

f) com abuso de autoridade ou prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade, ou com violência contra a mulher na forma da lei específica.

Também o crime de lesão corporal qualificada, art. 129, § 9º do Código Penal (BRASIL, 1940) foi modificado, não em seu texto, porque desde 2004, em virtude da Lei nº 10.886 (BRASIL, 2004), já havia sido incluída a qualificadora na presença de prevalectimento de relação doméstica de coabitação ou hospitalidade, mas em suas penas mínimas e máximas que passaram, de seis meses a um ano, para três meses a três anos:

Art. 129 - Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem:

[...]

§ 9º Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalectendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 3 (três) anos.

§ 10. Nos casos previstos nos §§ 1º a 3º deste artigo, se as circunstâncias são as indicadas no § 9º deste artigo, aumenta-se a pena em 1/3 (um terço).

§ 11. Na hipótese do § 9º deste artigo, a pena será aumentada de um terço se o crime for cometido contra pessoa portadora de deficiência.

Conforme Cunha e Pinto (2007, p. 140, grifo dos autores) é:

Estranhíssima a opção do legislador ao reduzir a pena mínima prevista para o crime. Afinal, enquanto o espírito da lei se inclina, nitidamente no sentido de **endurecimento** da situação do agressor [...] ela acaba por se revelar mais branda [...].

Observam Dias (2008) e Cunha e Pinto (2007) que a forma qualificada do crime de lesão corporal abrange também

os homens vitimados pela violência doméstica, pois o CP não faz qualquer distinção neste sentido, basta a lesão decorrer do vínculo familiar para enquadrar-se no tipo. Sendo assim, configurada a violência doméstica para uma vítima do sexo masculino, ainda que não se aplique a Lei Maria da Penha, o agressor responderá pela forma qualificada do crime, e em virtude da pena máxima – três anos – não receberá os benefícios da Lei nº 9.099 (BRASIL, 1995), pois foge da competência desta, que é para os crimes cuja pena cominada seja de, no máximo, dois anos.

De acordo com os autores, a lei também buscou punir de forma mais severa o agressor da vítima portadora de deficiência, para tanto incluiu o § 11, aumentando em um terço a pena nesta hipótese. Ressaltam Cunha e Pinto (2007, p. 143) que:

[...] o legislador embora preocupado com a mulher, entendeu cabível o aumento de pena quando o crime for cometido contra pessoa portadora de deficiência. Que ninguém sustente que a majorante incide apenas quando a pessoa portadora de deficiência é do sexo feminino.

Conforme Dias (2007), além das modificações no direito material penal, também o direito processual foi modificada pela Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), incluindo o inciso IV ao art. 313 do CPP, para determinar cabível a prisão preventiva do agressor quando o crime envolva violência doméstica e familiar contra a mulher. Tal inciso teve o intuito de garantir a execução de medidas protetivas de urgência, podendo a prisão ser decretada em qualquer momento da instrução ou do inquérito, de ofício pelo juiz, a requerimento do Ministério Público, ou ainda mediante representação da autoridade policial.

Posteriormente, por força da Lei nº 12.403 (BRASIL, 2011), o art. 313 foi modificado e o inciso IV foi renumerado para III e ampliado para incluir outros destinatários, como as crianças, adolescentes, idosos, em suma, os socialmente desfavorecidos e carentes de maior proteção pelo Estado, restando a seguinte redação:

Art. 313 – Nos termos do art. 312 deste Código, será admitida a decretação da prisão preventiva

[...]

III - se o crime envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, criança, adolescente, idoso, enfermo ou pessoa com deficiência, para garantir a execução das medidas protetivas de urgência.

Também é relevante considerar a modificação incluída na LEP por força da Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006). A LEP estabelece, entre outras coisas, a forma como devem ser cumpridas as penas restritivas de direitos. Uma destas penas é a limitação de fim de semana, que consiste na obrigação do réu permanecer por cinco horas aos sábados e também aos domingos em locais previamente determinados pelo juízo. Com a inclusão do parágrafo único no art. 152 da lei de execuções, foi facultado ao juiz determinar o comparecimento obrigatório do réu condenado por violência doméstica contra a mulher, em programas de recuperação e reeducação durante os finais de semana em que esteja cumprindo a pena, diferente do caso dos demais apenados, para quem a frequência em cursos é opcional. No entanto, a previsão envolveu discussão doutrinária já que a violência é elemento objetivo dos tipos penais abarcados pela Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), e as penas restritivas de direitos somente são cabíveis como substituição de penas de crimes com pena inferior a quatro anos e cometidos sem violência ou grave

ameaça à vítima (CÓDIGO PENAL, art. 44, I). No entanto, para que a previsão não seja letra morta da lei, o entendimento é de que foi aberta uma exceção à regra geral, ou seja, em caso de crime de violência contra a mulher com condenação inferior a quatro anos, independentemente da violência, caberá a substituição pela pena restritiva de direitos (DIAS, 2007).

Verifica-se assim que as modificações penais inseridas pela Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) foram relevantes e no sentido do **espírito** da lei, que é de proteger a mulher vítima de violência; acelerar o processo e os procedimentos para que esta proteção seja efetiva; punir o agressor, inclusive decretando sua prisão de forma preventiva quando necessário; e possibilitando outras medidas que visam reprimir e prevenir a violência, e quando ocorra, assistir suas vítimas.

## OUTRAS MODIFICAÇÕES DECORRENTES DA LEI MARIA DA PENHA

Além das mudanças penais e processuais penais já citadas, a lei Maria da Penha trouxe outras modificações extremamente relevantes para o trato das situações de violência doméstica, conforme elencado pela Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora da Central Única de Trabalhadores (SNMT/CUT). Entre as diversas modificações citamos:<sup>8</sup>

- a) a tipificação do que seja violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 5);

---

8 SECRETARIA NACIONAL SOBRE A MULHER TRABALHADORA DA CUT. Cartilha Lei Maria da Penha: Uma Conquista - Novos Desafios. São Paulo, 2007, p.10. Disponível em: <[http://www.cnmcut.org.br/sgc\\_data/conteudo/%7B563D45FC-DCC8-43E4-8E55-E596531E339%7D\\_mariadape-nha.pdf](http://www.cnmcut.org.br/sgc_data/conteudo/%7B563D45FC-DCC8-43E4-8E55-E596531E339%7D_mariadape-nha.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

- b) o estabelecimento das formas de violência doméstica – física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (art. 7);
- c) proteção patrimonial dos bens do casal, ou ainda daqueles de propriedade exclusiva da mulher (art. 24);
- d) retirada da competência dos Juizados Especiais Criminais para o julgamento dos crimes de violência doméstica (art. 41);
- e) a proibição da aplicação de penas pecuniárias, o que era de praxe antes da lei (art. 17);
- f) a criação dos Juizados Especiais de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, com competência cível e penal (art. 14);
- g) possibilidade de renúncia somente perante o juiz. Antes era cabível já na delegacia (art. 16);
- h) intimação do agressor exclusivamente por oficial de justiça, ao contrário do que acontecia anteriormente, em que a própria vítima entregava a intimação (Parágrafo único do art. 21);
- i) a obrigatoriedade da notificação da vítima quanto aos atos processuais, principalmente prisão e soltura do agressor (art.21);
- j) a exigência do acompanhamento da vítima por advogado ou defensor público em todos os atos processuais (art. 27).

Tais modificações procedimentais modificaram o *modus operandi* da Justiça e, por conseguinte, as vidas das mulheres vítimas de violência, pois estas passaram a ter um tratamento mais respeitoso, digno e eficiente quando saírem em busca

da punição de seus agressores, de quem passaram a ter menos medo, pois estes poderiam ser presos até mesmo de forma preventiva, ou seja, antes de ser sentenciado, como também afastados do lar de igual forma. Um grande receio da mulher vítima e carente financeiramente, que é o de não ter como sobreviver e sustentar os filhos, também foi diminuído, ao menos nas grandes cidades, pois estas passaram a poder contar com o encaminhamento a programas de proteção e/ou atendimento.

## **RESULTADOS DA LEI MARIA DA PENHA**

Obter dados confiáveis sobre a violência contra a mulher, principalmente considerando o período anterior e posterior à Lei Maria da Penha não é tarefa fácil, visto a enormidade de órgãos, secretarias e delegacias de diferentes poderes e entes administrativos nisto envolvidos. Tentando cumprir este objetivo, buscamos informações que serviram de base para a elaboração deste texto no relatório final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito da Violência Contra a mulher (CPMI-VCM).

Anteriormente a esta comissão, outras comissões parlamentares de inquérito para investigar a violência contra a mulher já haviam sido criadas - em 1992 e em 2003 - a primeira concluiu, entre outras coisas: a dificuldade de obtenção de dados sobre este tipo de violência, a inexistência de uma nomenclatura unificada sobre estes dados e o descaso das autoridades governamentais com o assunto. Já a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) de 2003 tratou especificamente da violência sexual contra crianças e adolescentes, e nela relatou que a violência e o abuso sexual são formas de negar a condição de sujeito a meninas e adolescentes meninas.



Considerando as dificuldades na obtenção de dados na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de 1992, somado à crescente violência contra a mulher, o Congresso Nacional entendeu pertinente instalar nova comissão com o mesmo objetivo de investigar a violência contra a mulher no Brasil, o que culminou na designação, em 2011, da CPMIVCM, constituída por 11 senadores e igual número de deputados federais, e que, após prorrogações, foi concluída em março de 2013.

O Relatório Final da CPMIVCM, mesmo apresentando dados alarmantes da violência – o Brasil é o sétimo país entre oitenta e quatro, com o maior número de assassinatos de mulheres – reconhece os avanços dos últimos anos e refere-se à Lei Maria da Penha como um instrumento importante de prevenção à violência e punição dos agressores domésticos, destacando, no entanto, a sua não aplicação plena no país:

Reiteramos a importância da Lei Maria da Penha para o enfrentamento à violência de gênero e a efetiva proteção das mulheres em situação de violência doméstica. Contudo, após inspeção em quase todo o País, constatamos que ela ainda não é plenamente aplicada no Brasil: em algumas capitais e sobretudo no interior, os operadores jurídicos continuam aplicando a lei conforme lhes convém, fazendo uso de instrumentos ultrapassados e já proibidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), como os institutos despenalizadores da Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, entre os quais se destaca a suspensão condicional do processo (BRASIL, 2013, p. 9).

Um dos motivos desta insuficiência de resultados é a impossibilidade alegada por parte de estados e/ou municípios de implementar as medidas determinadas em lei, seja por falta de agentes públicos, recursos financeiros, boa vontade

administrativa, etc. Também é causa, algumas decisões do Judiciário negando a aplicação da Lei Maria da Penha, à revelia do fato de que sua vigência e constitucionalidade foram reafirmadas pelo Supremo Tribunal Federal; ou, ainda, mesmo nas situações em que o Judiciário sentencia utilizando a lei, a ausência em grande parte das localidades de Varas Especializadas com equipes multiprofissionais para atendimento integral deste tipo de demanda.

O documento também apresenta resultados de 2010 referentes à ampliação de uma pesquisa realizada em 2001 pela Fundação Perseu Abramo<sup>9</sup>, e de onde se percebe uma diminuição tímida dos números da violência – uma mulher era espancada a cada 0,15 segundos em 2001, e em 2010 passou a ser uma em cada 0,24 segundos, ou seja, analisando a Tabela 1 pode-se constatar que todas as formas de violência relatadas diminuíram, ainda que aquém do que era esperado e desejável.

Tabela 1 – Comparativo pelo tipo de violência relatada – anos de 2001 e 2010

Violência Doméstica	2001	2010
Já sofreu alguma agressão	43%	34%
Violência física	28%	24%
Violência psíquica	27%	21%
Espancamento alguma vez na vida	12%	11%
Tapas, empurrões, sacudidas	20%	16%

Fonte: Fundação Perseu Abramo (2010).

9 Nesta nova pesquisa foram entrevistadas 2.365 mulheres e 1.181 homens, distribuídas nas 25 unidades da federação e nas cinco macrorregiões do país (N, S, SE, NE e CO), cobrindo as áreas urbana e rural de 176 municípios na amostra feminina e 104 municípios na masculina.

O mesmo documento traz informações importantes sobre o modo de agir feminino quanto às questões relativas à violência e que podem ser atribuídas à lei. Entre as informações destacamos os dados sobre atendimentos realizados pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 – da Secretaria de Políticas para as Mulheres, que foi criada em 2005 para orientar as mulheres em situação de risco e de violência sobre seus direitos, e também sobre onde buscar ajuda. Entre abril de 2006 e dezembro de 2011, o número de ligações não parou de crescer, contabilizando um total de 2.278.987 ligações com variadas solicitações, e dentre essas, 281.894 ligações foram relativas a casos de violência. Outro dado importante extraído dos números do Ligue 180 é de que 58,27% dos casos de agressão nem sempre ou nunca ocorreram sob efeito de álcool ou droga, alegação mais comum dos agressores.

A Tabela 2 apresenta os números de denúncias de violência doméstica entre 2007 e 2012, a partir da qual se verifica um aumento constante até 2011, e uma diminuição drástica em 2012, o que, comparado aos demais dados sobre violência contra a mulher, pode-se inferir que não representa uma diminuição do número de casos de violência, mas, possivelmente, omissão em denunciar.

Tabela 2 – Relatos de violência doméstica – Disque 180 – anos 2007-2012

Violência doméstica	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
	13.416	23.080	37.910	95.905	65.851	21.341	257.562

Fonte: Secretaria de Políticas para as Mulheres (2012).

O relatório trouxe dados estatísticos de cada um dos 26 estados brasileiros e também do Distrito Federal, mas afirma

a impossibilidade de apresentar dados estatísticos confiáveis referentes ao Brasil como um todo, visto que a maioria dos estados não forneceu dados relevantes ou confiáveis relativos a números totais de processos, condenações, absolvições e demais demandas relacionadas à violência contra a mulher, apesar das repetidas solicitações da CPMIVCM.

Na análise da violência contra a mulher no Paraná, feita nas páginas 524 a 548 do relatório, inicialmente são apresentados dados demográficos e estatísticos, ressaltando que o Estado possui o 5º maior PIB<sup>10</sup>, e o 6º maior IDH do país, mas que ocupa a 3ª posição no ranking nacional de violência contra a mulher, com uma taxa de 6,4 homicídios femininos por 100 mil mulheres. Curitiba é apontada como a 4ª capital mais violenta do País, com 10,4 homicídios para cada 100 mil mulheres (WAISELFISZ, 2012). Outro dado relevante é que, apesar da péssima colocação no ranking da violência, o Paraná foi o penúltimo estado a aderir ao Pacto Nacional pelo Enfrentamento à violência contra a Mulher, subscrevendo-o somente em novembro de 2010.

Para delinear o panorama da situação de violência contra a mulher no Paraná e investigar as ações de enfrentamento adotadas pelo Estado, a CPMIVCM encaminhou requisições de informação ao governo estadual e aos órgãos do sistema estadual de Justiça; visitou a rede de atendimento de Curitiba e reuniu-se com o governador. Além disso, promoveu uma audiência pública, quando ouviu agentes públicos e a sociedade civil a respeito de problemas, políticas e medidas de enfrentamento à violência contra a mulher no Paraná.

---

10 PIB: Produto Interno Bruto – 217.290 milhões de reais (IBGE, 2010). Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010951411192012143722664331.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

Conforme o relatório, a rede de enfrentamento à violência contra a mulher existente no Paraná é a seguinte:

- a) organismos de gestão política: não existe órgão estadual com esta função, e dentre os 399 municípios do estado, somente doze contam com este tipo de organismo: quatro coordenadorias e oito secretarias, os quais se localizam em Maringá, Campo Mourão, Pitanga, Toledo, Apucarana, Cascavel, Londrina e Curitiba;
- b) conselhos de direitos: o estado conta com 24 conselhos municipais e um conselho estadual de política para as mulheres. Desde 2010, funciona no Estado a Rede Interinstitucional de Atenção à Mulher em Situação de Violência no Paraná (RiaMulher), composta por representantes de órgãos públicos estaduais e municipais, representantes de instituições da sociedade civil e de entidades de classe, representantes do movimento social e de organizações feministas e de mulheres;
- c) serviços de prevenção ao tráfico de pessoas: por meio de convênio com o Ministério da Justiça, a Secretaria de Estado, Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU) criou, em outubro de 2012, o Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas no Estado do Paraná (NETP/PR), o qual objetiva desenvolver projeto de cooperação entre os estados-membros do Conselho de Desenvolvimento e Integração Sul (CODESUL) – Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul – para o enfrentamento conjunto ao tráfico de pessoas na região;
- d) organizações não governamentais feministas e outras entidades de apoio às mulheres: no estado atuam

diversas entidades da sociedade civil, entre elas citamos: Comissão da Mulher Advogada da Ordem dos Advogados do Brasil – Seção do Paraná (OAB/PR), Rede de Mulheres Negras do Paraná, Rede Feminista de Saúde e a Secretaria da Mulher da Central Única dos Trabalhadores do Paraná (CUT/PR);

- e) presídios femininos: o estado possui dois estabelecimentos exclusivos para mulheres encarceradas: a Penitenciária Feminina do Paraná – que se localiza em Piraquara e abriga presidiárias em regime fechado – e o Centro Semiaberto Feminino de Curitiba. Há também uma ala feminina no Complexo Médico Penal, localizado em Pinhais;
- f) serviços de responsabilização e educação para agressores: a CPMI-VCM não relatou informações da existência do serviço;
- g) CRAS e CREAS: são 541 Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), distribuídos em 395 municípios, e 122 Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), localizados em 110 municípios paranaenses;
- h) rede de atendimento à mulher em situação de violência – a rede paranaense conta com:
  - nove centros de referência especializados<sup>11</sup>, sendo que a Secretaria da Família e Desenvolvi-

---

11 A SPM informa existirem nove centros de referência no Paraná, situados nos seguintes municípios: Umuarama, Campo Mourão, Sarandi, Apucarana, Pitanga, Foz do Iguaçu, Maringá, Curitiba e Londrina. Disponível em: < [http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2013/relatorio\\_cpmi\\_mulher-pdf-parte2](http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2013/relatorio_cpmi_mulher-pdf-parte2) >. Acesso em: 17 abr. 2016.

to Social do Paraná (SEDS) apresenta o número de seis;

- dezessete municípios com delegacias especializadas, conforme documentos da sociedade civil entregue à CPMIVCM, dados controversos se comparados aos da Polícia Civil e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM);
- dois juizados especializados em violência doméstica e familiar contra a mulher em funcionamento no Paraná: um em Curitiba e outro em Londrina, não exclusivo, pois também julga crimes contra crianças e adolescentes. Registre-se, ainda, a existência de uma Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar no âmbito do Tribunal de Justiça<sup>12</sup>;
- um Núcleo de Gênero e Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, criado pela Resolução nº 1.957 do Ministério Público (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2012), data da visita da CPMVCM ao Paraná;
- um Núcleo, ainda não atuante, especializado da Defensoria Pública para apoio à mulher vítima de violência;
- dezoito unidades do Instituto Médico Legal, para serviços de perícia. A unidade de Curitiba possui

---

12 A coordenadoria foi criada em 2011, conforme recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Após a visita da CPMIVM foram instaladas varas com competência específica em crimes contra crianças, adolescentes, idosos e violência doméstica e familiar contra a mulher em Cascavel, Sarandi e Ponta Grossa.

equipe móvel para atender às mulheres vítimas de violência sexual;

- cinco casas-abrigo, localizadas nas cidades de Curitiba, Cascavel, Londrina, Maringá e Foz do Iguaçu, sendo a última parcialmente mantida pela Hidrelétrica Itaipu<sup>13</sup>;
- dois hospitais para serviços de atenção à saúde das mulheres em situação de violência sexual – ambos de Curitiba – atendiam a casos de abortamento legal: o Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o Hospital Evangélico<sup>14</sup>.

Para chegar aos números da violência contra a mulher no Paraná foram expedidas pela CPMIVCM catorze requisições ao governo estadual e aos órgãos estaduais de justiça, solicitando que as respostas cobrissem o período de 2007 a 2011 ou, no mínimo, dos doze meses anteriores à data da requisição da informação, a fim de coletar dados que permitissem avaliar:

- a) a suficiência e a qualidade dos equipamentos públicos de proteção à mulher vítima de violência;
- b) a tendência temporal de crescimento ou decréscimo dos casos de violência contra a mulher;

---

13 Disponível em: <<https://www.itaipu.gov.br/sala-de-imprensa/noticia/casa-abrigo-uma-%E2%80%9Carma%E2%80%9D-contra-violencia>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

14 Segundo as informações prestadas durante a audiência pública realizada pela CPMIVM no Paraná em 25/6/2012, somente dois hospitais – ambos de Curitiba – atendiam a casos de abortamento legal, o Hospital de Clínicas da UFPR e o Hospital Evangélico. No entanto, de acordo com a SPM, há dezenove serviços do gênero no Estado do Paraná, cinco deles localizados na capital, dois em Colombo e os demais distribuídos pelos seguintes municípios: Juranda, Rio Bom, Araruna, Capitão Leônidas Marques, Colorado, Araucária, Paranacity, Iguaraçu, Paulo Frontin, Londrina, Irati e Campo Largo.



- c) o acesso das mulheres vítimas de violência à Defensoria Pública;
- d) a atuação do Ministério Público ante os casos registrados de violência contra a mulher;
- e) a atuação do Judiciário perante os casos denunciados de violência contra a mulher.

Como respostas chegaram à comissão sete documentos provenientes de secretarias e órgãos ligados ao governo estadual. Destes, três oriundos do Ministério Público do Paraná, três do Tribunal de Justiça do Paraná e um da 13ª Vara Criminal de Curitiba. E ainda, como contribuições da sociedade civil foram recebidos um dossiê elaborado pelas organizações do movimento social, feminista, de mulheres e profissionais do campo da saúde, da assistência social e dos direitos humanos; e um estudo sobre violência de gênero no Estado do Paraná elaborado pela Comissão da Mulher Advogada da Seccional Paraná da Ordem dos Advogados do Brasil.

A CPMIVCM observou que nenhum dos documentos encaminhados como resposta às requisições ofereceu dados completos sobre o que foi questionado, pois estavam incompletos ou imperfeitos. E frisou que:

O que se nota é que, no Estado do Paraná, lamentavelmente, Executivo, Judiciário e Ministério Público não dispõem de sistemas eficientes de coleta, registro e disseminação de dados, o que impede conhecer a dimensão do fenômeno da violência contra a mulher e o modo de funcionamento da rede de atendimento para fazer frente a essa realidade (BRASIL, 2013, p. 1).

Registre-se, também, que esta Comissão não recebeu, até a data de conclusão deste relatório, nenhuma resposta da

Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral do Governo quanto ao pedido de informação sobre o orçamento estadual destinado ao enfrentamento da violência contra as mulheres (BRASIL, 2013).

A inconsistência dos dados, que pode ser resultado de descaso, mas também da inexistência de dados confiáveis, é facilmente detectada ao analisarmos a Tabela 3, a qual induz à ideia de que São José dos Pinhais e Cascavel são municípios onde a violência contra a mulher é infinitamente maior, por exemplo, do que em Piraquara, cidade que, conforme Waiselfisz (2012), ocupa o décimo nono lugar no Brasil entre os municípios mais violentos, com população superior a dez mil pessoas, e o terceiro no Paraná.

Tabela 3 – Comparativo dos registros de boletins de ocorrência relativos a crimes contra a mulher entre municípios do Paraná no período de 2009 a 2011

Município	Total de BOs (2009 a 2011)	Média de BOs (2009 a 2011)	População de mulheres	Média de BOs por 100 mil mulheres
São José dos Pinhais	5.190	1.730,0	133.613	1294,8
Cascavel	5.781	1.927,0	146.434	1316,0
Foz do Iguaçu	148	49,3	131.870	37,4
Piraquara	116	38,6	45.013	85,8
Pinhais	160	53,3	60.199	88,5
Curitiba	13.666	4.555,3	916.792	496,9

Fonte: Elaborado pela CPMVCM com base em dados do Sistema de Boletim de Ocorrências Unificado (SESP/PR), IBGE Cidades 2010 e do Dossiê dos movimentos civis estaduais do Paraná/2012. Dados trazidos no relatório final da CPMVCM.

O relatório questiona a validade dos dados recebidos da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Paraná (SESP/

PR). Tendo como base a Tabela 4, é possível se extrair duas possíveis conclusões: um aumento de quase 600% dos casos de notificações de violência ao compararmos individualmente os anos de 2009, 2010 e 2011, com o ano de 2012, ou, o que é mais provável, a presença de subnotificação até então.

Tabela 4 – Evolução cronológica do número de boletins de ocorrência registrados no Estado do Paraná entre 2009 e 2012

Nº de BOs relativos aos crimes contra mulheres	2009	2010	2011	2012 (jan/abr)	2012 (projeção)
	11.329	11.020	9.145	19.130	57.390

Fonte: Elaborado pela CPMIVCM com base em dados fornecidos pela SESP/PR e pelo Dossiê dos movimentos civis estaduais do Paraná/2012. Dados trazidos no relatório final da CPMVCM

Já por meio dados da Tabela 5 é perceptível um aumento do número de notificações de violência contra a mulher no Estado do Paraná entre 2009 e 2011, a única exceção foram as notificações de casos de violência econômica e financeira que diminuíram. No entanto, deve-se considerar, conforme a Secretaria da Saúde (SESA/PR), que a notificação de tais eventos, que é compulsória desde 2003, somente é realizada com regularidade em metade dos municípios paranaenses.

Tabela 5 – Número de notificações de violência contra mulheres no Estado do Paraná – 2009-2011

Tipos de violência	2009	2010	2011	Total por tipo de violência
Violência física	780(32,1%)	1354(38,0%)	2.435(39,9%)	4.569(37,8%)
Violência psicológica e moral	602(24,8%)	832(23,4%)	1.658(27,2%)	3.092(25,6%)

Violência sexual	501(20,6%)	683(19,2%)	902(14,8%)	2.086(17,3%)
Violência econômica e financeira	113(4,7%)	134(3,8%)	98(1,6%)	345(2,9%)
Negligência e abandono	265(9,4%)	335(9,4%)	477(7,8%)	1.077(8,9%)
Tortura	40(2,3%)	83(2,3%)	211(3,5%)	334(2,8%)
Outras	129(5,3%)	141(4,0%)	319(5,2%)	589(4,9%)
Total por período	2.430	3.562	6.100	12.092

Fonte: SESA/PR (2013).

A Tabela 6 apresenta informações fornecidas pelo Tribunal de Justiça do Paraná referentes aos anos de 2010/2011 permitem demonstrar o número significativo de processos envolvendo violência contra a mulher, e principalmente o relevante número de medidas protetivas de urgência concedidas no mesmo período, em torno de 23.000. A Tabela 6 informa também o pequeno número de condenações no período, em evidente contraste com o número de processos concluídos, e leva-nos à constatação de que menos de 11% dos processos concluídos entre 2010 e 2011 resultaram em condenações.

Tabela 6: Informações estatísticas do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná – 2010 e 2011

Informação	2010	2011
Nº de processos abertos(denúncias acatadas)	2.011	2.293
Nº de medidas protetivas de urgência concedidas	8.201	14.666
Nº de condenações por crimes de violência contra a mulher	634	872
Nº de processos concluídos	6.577	7.502

Fonte: Sistema de Boletim Mensal de Movimento Forense on-line e Sistema Informatizado de Varas Criminais (SICC) do TJPR. Dados trazidos no relatório final da CPMVCM.

O relatório apresenta várias observações acerca da aparelhagem estatal para enfrentamento à violência, entre elas a falta de defensores/as públicos/as e de quadro administrativo de apoio do Ministério Público, delegados/as, varas especializadas, servidores/as técnicos e juízes/as no Judiciário, enfim, uma série de carências envolvendo pessoal e estrutura física para atendimento. E mais, ressalta a localização do Juizado de Violência Doméstica e Familiar de Curitiba, o que classifica como um problema adicional, pois este se localiza em zona nobre, mas não está próximo de transporte público e nem dos demais serviços da rede de atendimento.

Outra contribuição muito importante do relatório refere-se às denúncias realizadas pelo movimento de mulheres, dentre as quais destacamos:

- a) a violência sofrida pelas mulheres negras, estimulada pelo racismo e pelo mito da sexualidade negra;
- b) a violência de que são vítimas as indígenas, que sequer podem utilizar métodos anticonceptivos se não autorizadas pelos caciques das aldeias;
- c) a violência de que são vítimas os integrantes da sociedade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT), aqui ressaltando as lésbicas;
- d) a violência obstétrica, materializada por atos de negligência, violência verbal, física e sexual contra a parturiente.

Corroborando os dados do relatório final da CPMIVCM, em novembro de 2013 o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), partindo de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, apre-

sentou o resultado da pesquisa Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil<sup>15</sup>. Nesta pesquisa estima-se que entre 2009 e 2011 o Brasil registrou 16.995 feminicídios – mortes de mulheres por conflitos de gênero – o que indica uma taxa de 5,8 mortes para cada grupo de cem mil mulheres, ou seja, 5.664 mortes por ano ou uma a cada noventa minutos. Dentre estas mortes, 1.035 aconteceram no Estado do Paraná.

Este estudo também analisou o impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres, constatando que a lei não foi suficiente para diminuir as taxas de mortalidade. Antes de sua vigência (2001-2006) a taxa era de 5,28 por cada 100 mil mulheres; em 2007 diminuiu para 4,74, e chegou a 5,22 entre 2007-2011.

Tais dados corroboraram as informações extraídas do relatório final da CPMIVCM e do mapa da violência e motivaram o apoio por parte do IPEA à sugestão dada pela comissão de inquérito para reforma do CP, visando inserir o feminicídio, que é entendido por Russell apud Meneghel e Hirakata (2011) como “qualquer manifestação ou exercício de relações desiguais de poder entre homens e mulheres que culmina com a morte de uma ou várias mulheres pela própria condição de ser mulher” como qualificadora do crime de homicídio. A pesquisa refere-se ao apoio e à importância das ações previstas na Lei Maria da Penha, e também recomenda a inclusão de um campo na declaração de óbito que permita informar quando a morte foi decorrente de situações de violência doméstica, familiar ou sexual e assim permita monitorar este tipo de evento.

---

15 Disponível em: < [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\\_femicidio\\_por\\_uf.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_femicidio_por_uf.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2016.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Maria da Penha foi o resultado jurídico de uma batalha pessoal e institucional para a modificação da forma como eram vistos e conduzidos os **problemas** familiares. A partir de sua vigência um novo status foi dado à violência contra a mulher, que passou de simples questão de desajuste familiar, e por isso socialmente minorada, para chegar ao nível de ofensa a direitos fundamentais, como o direito à vida, à integridade física e psicológica, à saúde e, a partir deste momento, o descumprimento destes direitos passou a ser qualificado como crime, e como tal, penalizado. A Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) é somente uma lei, ou seja, para que surta efeitos é necessário que agentes, instituições e sociedade em geral atuem em sua efetiva implementação, aplicação, fiscalização, para que dessa forma, alcance os objetivos a que veio, e não se torne somente mais um texto de lei inovador e audacioso - se comparado à legislação de tantos outros países -, mas que não seja efetivamente aplicada.

Embora a Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) tenha sido objeto de críticas, objeções e considerada como inconstitucional pelo tratamento desigual atribuído a homens e mulheres (inconstitucionalidade rechaçada pelo Supremo Tribunal Federal), trouxe modificações conceituais do que seja violência e modificações penais e processuais relevantes, as quais contribuíram para mudança de postura da mulher vítima de violência que passou a contar com medidas protetivas e de uma maior proteção por parte do Estado. Também parte da sociedade passou a encarar de forma diferenciada o problema, atribuindo maior significado a atos violentos, em quaisquer de suas formas.

A própria Maria da Penha em entrevista<sup>16</sup>, quando questionada acerca das mudanças trazidas pela lei, afirmou:

A lei ter saído não quer dizer que ganhamos a guerra, porque nós temos muita resistência para a aplicabilidade. Então o meu compromisso é que essa lei seja efetiva e eu estou à disposição para trabalhar nesse sentido. Observo que nos municípios onde ela foi implementada, as mulheres passaram a ter direitos, passaram a denunciar mais. E ao mesmo tempo, às vezes a gente encontra um caso ou outro onde a lei não foi devidamente aplicada. Por quê? Porque ainda é muito forte a questão cultural. A sociedade ainda acha que o homem é superior à mulher em direitos. Que a mulher ainda deve obediência ao homem. Que a palavra final de um relacionamento ainda é do homem. Então isso precisa ser desconstruído<sup>17</sup>.

Considerando que o objetivo deste capítulo era demonstrar o que se modificou no Brasil, e principalmente no Paraná, após sete anos de vigência deste estatuto legal, verificamos a relevância do relatório final da CPMIVCM, pois ele é resultado de ampla e abrangente pesquisa, incluindo dezoito estados brasileiros e o Distrito Federal, e entre estes, os dez mais violentos e os quatro mais populosos, possibilitando dimensionar a violência contra a mulher. O relatório final apresentou dados alarmantes, mas reconhece que houve avanços nos últimos anos, e atribui estes avanços à Lei Maria da Penha, qualificada como importante instrumento de prevenção à violência.

---

16 Disponível em: <[http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/defesaamulher/noticias/entrevista\\_mariadaPenha.pdf](http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/defesaamulher/noticias/entrevista_mariadaPenha.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2016.

17 Disponível em: <[www.mpce.mp.br/nespeciais/promulher/.../entrevista\\_mariadaPenha.pdf](http://www.mpce.mp.br/nespeciais/promulher/.../entrevista_mariadaPenha.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2013.



Estes dados nos permitiram concluir que o enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil, e especificamente no Paraná, está acontecendo; resultados já estão sendo produzidos e que, embora ainda insuficientes para minorar de forma significativa o problema, já permitem demonstrar o porquê da Lei Maria da Penha ser considerada a política pública mais importante na área de violência contra a mulher.

Ressaltamos a relevância da visibilidade da violência contra a mulher que ocorreu a partir da lei e que esta visibilidade pode gerar mudanças comportamentais da sociedade que deixa, embora lentamente, mas, progressivamente, de tolerar situações de violência, alicerçadas em quaisquer motivos. A traição, por exemplo, que já foi utilizada na história recente do sistema penal brasileiro como motivo de absolvição de criminosos por defesa da honra, hoje é entendida como inaceitável para justificar um crime, não só por não ser prevista no sistema legal, mas porque a sociedade não mais legitima este tipo de atitude e pensamento.

Destacamos a necessidade de reforço às ações previstas na Lei Maria da Penha, bem como a adoção de outras medidas voltadas ao enfrentamento à violência contra a mulher, para alcançar a efetiva proteção desta e de sua prole, e a redução das desigualdades de gênero no Brasil.

A Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006) foi um grande avanço no enfrentamento à violência contra a mulher e uma resposta eficaz aos preconceitos tão enraizados na cultura brasileira, no entanto, ainda há muitas dificuldades para sua implementação, seja de ordem orçamentária, de logística, e até percepções de agentes públicos que ainda não a consideram impor-

tante e necessária, mas todos esses obstáculos fazem parte de um caminho que deve ser trilhado para que mulheres não sejam mais vistas como coisas, objetos que podem ser usados e abusados, e no extremo, destruídos.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Marcelo Lessa. **Violência doméstica e familiar contra a mulher** – Lei Maria da Penha: alguns comentários. AVD: Advocacia Dinâmica – Rio de Janeiro: Seleções Jurídicas, n. 37, p.1-9, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941. **Código de Processo Penal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del3689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3689.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990b. **Código de Defesa do Consumidor**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9099, de 26 de setembro de 1995. **Lei dos Juizados Especiais**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.886, de 17 de junho de 2004. **Acrescenta parágrafos ao art. 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940** – Código Penal, criando o tipo especial denominado “Violência Doméstica”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.886.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.886.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.403, de 4 de maio de 2011. **Altera dispositivos do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941** – Código de Processo Penal, relativos à prisão processual, fiança, liberdade provisória, demais medidas cautelares. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112403.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112403.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Relatório Final. **Comissão Parlamentar Mista de Inquérito**, Brasília, DF, jul. 2013. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/496481>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

CIDH. **Composição e funções**. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/u.Regulamento.CIDH.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Relatório nº 54/01, de 04 de abril de 2001. **Organização dos Estados Americanos**, Washington DC, 04 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.cidh.org/annualrep/2000port/12051.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Violência doméstica (Lei Maria da Penha)**: Lei 11.340/2006. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça**: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

GUEDES, Alexandre de Matos. **A Lei Maria da Penha**: algumas notas e sugestões sobre sua aplicação. In: KATO, Shelma Lombardi de (coord.). Manual de capacitação multidisciplinar. 3. ed. TJMT, 2008.

MENEGHEL, Stela Nazareth; HIRAKATA, Vania Naomi. Femicídios: assassinatos de mulheres no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 45, n. 3, p. 564-574, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71466>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Resolução 1.957, de 25 de junho de 2012. **Cria, no âmbito do Ministério Público do Estado do Paraná, o Núcleo de Gênero e Enfrentamento à Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher**. Disponível em: <[http://www.mppr.mp.br/arquivos/File/res\\_1957\\_12.pdf](http://www.mppr.mp.br/arquivos/File/res_1957_12.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza da. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTIN, Valter Foletto. **Igualdade constitucional na violência doméstica**. Associação Paulista do Ministério Público, 2006. Disponível em <[http://www.apmp.com.br/juridico/santin/artigos/art\\_igualdade.htm](http://www.apmp.com.br/juridico/santin/artigos/art_igualdade.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SECRETARIA NACIONAL SOBRE A MULHER TRABALHADORA DA CUT. **Cartilha Lei Maria da Penha: Uma Conquista – Novos Desafios**. São Paulo, 2007, p.10. Disponível em: <[http://www.cnmcut.org.br/sgc\\_](http://www.cnmcut.org.br/sgc_)

data/conteudo/%7B563D45FC-DCC8-43E4-8E55-7E596531E339%7D\_mariadapenha.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SOUZA, João Paulo de Aguiar Sampaio; FONSECA, Tiago Abud da. A aplicação da Lei 9.099/1995 nos casos de violência doméstica contra a mulher. **Boletim do IBCCRIM**, n. 168, p. 4-5, 2006.

SOUZA, Sérgio Ricardo. **Comentários à lei de combate a violência contra a mulher**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **O mapa da violência 2012: homicídio de mulheres no Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2012. Disponível em: <[http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012\\_mulher.pdf](http://mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_mulher.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2016.



## UNIVERSALISMO VERSUS RELATIVISMO: UMA POLARIZAÇÃO EM MEIO A SIMPLIFICAÇÕES E INSTRUMENTALIZAÇÕES

Rogério Diniz Junqueira

Eu acreditava então, e ainda acredito, que é possível ser crítico ao humanismo em nome do humanismo e que, escolados nos seus abusos pela experiência do eurocentrismo e do império, poderíamos dar forma a um tipo diferente de humanismo que fosse cosmopolita e preso-ao-texto-e-linguagem, de maneira que absorvesse as grandes lições do passado [...] e ainda continuasse afinado com as correntes e vozes emergentes do presente, muitas delas exiladas, extraterritoriais e desabrigadas [...] (SAID, 2007, p. 29).

Com certa frequência, temos assistido a situações em que se veem defensores/as de valores considerados específicos de determinados grupos ou frações de grupos, contrapondo-se a outros que se colocam como defensores/as de códigos e valores objetivados como de maior abrangência espaço-temporal. O que temos, então, é **grosso modo** uma reedição de um velho debate entre relativistas e universalistas. Um debate que, além de possíveis disparidades nas intenções e nas estratégias políticas e discursivas adotadas pelas partes contrapostas, tende a apresentar uma radicalidade duvidosa, especialmente à medi-

da que se negligenciam aspectos importantes da interconexão entre essas duas perspectivas. Acredito que, se melhor considerados, tais aspectos talvez pudessem conduzir as discussões a outros níveis de problematização e a ensejar a produção de adoções práticas muito mais profícuas em termos de construção de modelos de convivência democrática.

Neste capítulo, proponho uma reflexão sobre os limites do debate entre universalistas e relativistas culturais no qual se tende a desconsiderar as interconexões destas perspectivas, a tê-las como inconciliáveis e/ou a não se atentar para as disparidades de interesses que podem gravitar em torno na defesa de um ou outro posicionamento. Com efeito, confrontos acirrados costumam ocorrer entre aqueles/as que propugnam uma cidadania universal e os/as que defendem o relativismo cultural. Os primeiros ancoram-se em um projeto universalista de construção de uma **cultura mundial dos direitos humanos**, enquanto os segundos apelam para o **respeito às especificidades** de uma ou outra cultura. No entanto, parece-me simplificador o raciocínio por meio do qual se propõe uma polarização absoluta entre tais posições, pois tanto na posição relativista quanto na universalista coexiste o reconhecimento das diferenças, do qual podem derivar consequências paradoxais. A própria **cultura dos direitos**, enquanto veículo de penetração e baluarte de defesa das diferenças, apresenta aspectos relacionados a ambas as perspectivas e que, mesmo sendo um produto do **Ocidente**, não se esgota nas **culturas ocidentais** e convive com outros modelos e valores em conflito com ela. Assim, procuro aqui problematizar posturas reducionistas e regressivas, bem como aquelas fundadas em ditames moralistas do multiculturalismo liberal-conservador, no acionamento despolitizador de certo po-



**liticamente correto** ou, ainda, em certas modalidades de judicialização dos conflitos, geralmente acompanhadas de uma espécie de **reconhecimento pós-moderno**.

## **UM EXEMPLO, PARA COMEÇAR**

Em outubro de 2009, o Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas votou um projeto de resolução que, ao ser aprovado, introduziria o conceito de **valores tradicionais** no arsenal normativo dos direitos humanos daquele órgão. No curso dos debates e das tramitações, foi suprimida a disposição segundo a qual os valores tradicionais deveriam ser entendidos **em conformidade com a normativa internacional de direitos humanos**. Sem outras especificações ou quaisquer detalhamentos, a última versão apresentada não esclarecia como **valores tradicionais** deveriam ser entendidos na aplicação da nova normativa.

Tratava-se da segunda versão da resolução A/HRC/12, intitulada **Promoção dos direitos humanos e as liberdades fundamentais mediante um melhor entendimento dos valores tradicionais da humanidade em conformidade com a normativa internacional de direitos humanos**. Os países copatrocinadores do projeto, Rússia, China, Bolívia – além de Bielorrússia, Sri Lanka e Singapura, que não são membros do Conselho – propuseram a supressão dos termos finais do título da proposição.

De pronto, várias entidades de direitos humanos mobilizaram-se contra a proposição, solicitando aos países membros do Conselho que a recusassem. A Anistia Internacional e outras entidades desse campo entendiam que a proposição

colocaria em risco todas as resoluções em matéria de direitos humanos até então aprovadas na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no próprio Conselho e na Comissão de Direitos Humanos, especialmente aquelas universalmente relacionadas à defesa dos direitos das crianças, ao enfrentamento da violência contra as mulheres e à eliminação das formas de intolerância e de discriminação baseada na religião ou em crenças. Apesar desses esforços, a medida foi aprovada com ampla margem de votos.<sup>1</sup>

Não é o caso de aqui discutir o que teria movido países com consideráveis diferenças históricas, políticas e culturais e com governos ideologicamente tão distintos a patrocinar tal proposição. De todo modo, vale notar que, em que pese estarmos diante de cenários e objetivos tão distantes, a proposição ganhou força e espaço entre a maioria dos países membros do Conselho. E à medida que foi sendo bem acolhida a versão da qual foi suprimido o trecho em que se dizia que os valores tradicionais deveriam ser entendidos **em conformidade com a normativa internacional de direitos humanos**, ficava mais claro que o tom de grande parte das movimentações políticas era o de se procurar evitar ou conter cobranças (internas ou externas) e eventuais retaliações externas em função de descumprimentos de compromissos contraídos na ocasião da aprovação das normativas anteriores em matéria de direitos humanos. Mais do que isso, elas faziam perceber que se tratava de um esforço voltado a impedir que futuras proposições ou medidas nesta área viessem a ter alguma eficácia jurídica que representasse algum avanço relativo aos direitos

---

<sup>1</sup> A versão A/HRC/12/L.13/Ver.1 recebeu 26 votos favoráveis e 15 contrários. Houve seis abstenções, entre as quais figurou o voto brasileiro. Agradeço à Sonia Corrêa o envio destas informações.

das mulheres e aos direitos sexuais, especialmente no que se refere a aborto, ao direito à livre expressão sexual e ao enfrentamento ao heterossexismo e à homofobia. Neste sentido, a manobra configurou-se, por fim, uma estratégia diversionista e de contenção em relação aos propósitos das forças sociais empenhadas na resistência às opressões históricas.<sup>2</sup>

## DISCURSOS SEDUTORES

Há, certamente, inúmeros casos que poderiam ser lembrados de situações em que tal contraposição teve lugar. Inclusive fora do campo da produção de normativas em senso estrito e, portanto, a partir de cenários menos amplos, mais corriqueiros, no âmbito dos quais também tem sido relativamente frequente o apelo a valores **tradicionais, comunitários, específicos** em anteposição a iniciativas voltadas a promover os direitos humanos a partir de bases mais alargadas. E, claro, também o contrário poderia ser lembrado: casos em que o apelo universalista se contrapõe a tradições consideradas ofensivas ou ameaçadoras dos direitos humanos.

As estratégias argumentativas acionadas costumam ser dotadas de alto poder persuasivo e revestidas de sofisticação

---

2 A ONU, por sua vez, não teria como deixar de também ser um espaço em que as disputas em torno dos direitos humanos e os direitos sexuais ficariam livres do apelo aos valores tradicionais. O Vaticano, mesmo tendo ali apenas um assento como um Estado observador membro não-permanente, ao longo de 2013 atuou junto a representantes de vários países membros com forte presença católica para alterar a redação da conferência sobre igualdade de gênero e empoderamento das mulheres. Em 2014, atuou mais explicitamente, enfatizando a valorização da família e os valores tradicionais. Em março deste ano, quando acontecia a sessão da Comissão do Status da Mulher na ONU, os estados conservadores (a Santa Sé entre eles) conseguiram impedir a inclusão no documento final das referências sobre orientação sexual e identidade de gênero.

e, em não poucos casos, também mostram-se bastante insidiosas. Assim, ao sabor de um particularmente convidativo apelo ao relativismo cultural contraposto ao domínio imperialista, podemos ser conclamados a nos confrontarmos com o discurso universalizante, apontado como representante deste domínio. Ou, ainda, o oposto: ao sabor de outros discursos igualmente sedutores, podemos ser chamados a nos opormos a visões de mundo e a práticas voltadas a promover a fragmentação e a apartação social.

Evidentemente, existem sempre cenarizações em que as partes contrapostas podem agir abertamente, com nítida franqueza e com preocupações genuínas e legítimas de se alcançar justiça. De todo modo, é difícil desconsiderar a possibilidade de nos vermos também às voltas com enfrentamentos em que o acionamento de uma posição ou de outra pode ser pouco mais do que um mero recurso retórico.

Basta notar, por exemplo, que, por parte dos primeiros, a insídia embutida nos discursos poderá ser tanto maior quanto mais premente for a necessidade de supostos defensores dos **valores tradicionais** em evadir, negar, ignorar, minimizar ou silenciar qualquer medida voltada a estender direitos a frações sociais historicamente subalternizadas, situadas à margem do poder e do controle dos recursos materiais e simbólicos de determinada sociedade ou grupo social. E é curioso notar também o contrário: tal insídia também tenderá a ser considerável à medida em que supostos defensores dos **valores universais** percebem-se ameaçados diante de propostas de valorização de preceitos, práticas e grupos sociais historicamente subalternizados, marginalizados e desapossados material e simbolicamente.

Respaldados/as por um arsenal socialmente difuso de preconceitos, alguns gestores/as públicos/as podem se sentir

confortáveis ao manter suas posições em nome dos **valores tradicionais** ou dos **princípios defendidos pela maioria**, ora expostas nitidamente, ora camufladas pela ambiguidade ou expressas por meio de um silêncio cúmplice. Assim, diante de situações de inegável gravidade de violação de direitos, alguns deles/as, eventualmente hesitantes em mostrar-se francamente contrários a medidas antidiscriminatórias, podem lançar mão de inúmeros recursos e subterfúgios.

Nesses momentos, por exemplo, podem se valer de diversas estruturas argumentativas e estratégias discursivas. Trata-se de uma variedade de situações em que determinadas figuras – às vezes até associadas ao autoproclamado **pensamento crítico e progressista** – podem mostrar-se dispostas a adotar posições que evidenciam a interpelação de um feixe de matrizes de enunciações que as colocam em sintonia com uma direita moral. São discursos e estratégias que deixam transparecer um **estado de denegação** (COHEN, 2002) em relação à sexualidade, às diversidades (em geral e a sexual em particular) e aos sofrimentos causados por racismo, sexismo e misoginia e homofobia. Assim, o interlocutor pode procurar eximir-se da tarefa de adotar, por exemplo, medidas de enfrentamento ao sexismo, à misoginia e à homofobia, afirmando que **a defesa da igualdade de oportunidades para homens e mulheres e do direito à livre expressão sexual feriria as bases culturais de povos e grupos que precisariam (ou mereceriam) ter seus valores tradicionais respeitados e preservados.**<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Extrapolaria os limites deste capítulo fazer uma discussão sobre o racismo e a necessidade de implementar ações afirmativas e outras medidas para enfrentá-lo. Procurei fazê-lo em: Junqueira (2002; 2003; 2006; 2007). De resto, há no Brasil uma consistente produção bibliográfica estes temas. Sobre a adoção, por parte de gestores públicos, de estratégias discursivas que revelam um **estado de negação** diante da homofobia, ver: Junqueira (2009a).

## POLITICAMENTE CORRETO, VITIMIZAÇÃO E RECONHECIMENTO PÓS-MODERNO

Dito isso, devo então sublinhar que a postura aqui defendida procura não se confundir com o bom-mocismo bem-pensante do **politicamente correto** e nem tampouco o percebe como discurso necessariamente contra-hegemônico. Onde residiria o caráter insurgente de um conjunto de normas e ritos fundados em um multiculturalismo que pressupõe a ideia de uma cultura central em relação à qual o **outro** poderia limitadamente se afirmar?

Cabe aqui uma ressalva. Nos últimos anos, no Brasil, temos assistido a um ulterior rebaixamento na qualidade da discussão pública em torno dos temas dos direitos humanos, especialmente dos direitos sexuais. Setores conservadores têm apontado o **feminismo como ódio ou desprezo aos homens**, um **machismo às avessas**. E sorte diferente não têm tido, por exemplo, as propostas de ações de enfrentamento a racismo ou à homofobia. Diante de críticas aos seus discursos de ódio e promotores de discriminação e violência, lideranças e agremiações religiosas reagem dizendo que sua **liberdade de expressão** está sendo cerceada. Paralelamente e de maneira semelhante, humoristas que preferem construir suas estratégias discursivas a partir do apelo ao preconceito e à discriminação têm identificado no **politicamente correto** uma limitação ao seu trabalho e à liberdade de expressão. Extrapolaria os objetivos deste capítulo deter-me na problematização dessas posições. Entretanto, é preciso deixar claro que a crítica aos ditames moralistas da **correção política** que aqui procuro promover não tem nenhum parentesco ou convergência com tais discursos conservadores ou reacionários,

promotores de escárnio, estigmatizações e desumanizações. Ao contrário, não apenas parto de outros pressupostos, mas procuro prosseguir em direção oposta.

Tal como entendem os autores em que me baseio, o **politicamente correto** plastifica a diversidade (BASCETTA, 2007, p. 12) e, conforme nota Eco (2000, p. 16), tende a se tornar uma modalidade de fundamentalismo restrito a “uma forma ritualística da linguagem cotidiana, quase litúrgica, que trabalha com a letra sem se preocupar com o espírito”. Segundo ele, a **correção política** expressa mais uma preocupação em se transmitir uma imagem de polida tolerância em vez de ser o resultado de um efetivo engajamento em um profundo questionamento de princípios balizadores de ideias e condutas opressivas e hierarquizantes por parte dos dominantes (ECO, 2000).

Ademais, limitar-se à economia do vocábulo significa esquecer que, além de não existir palavra neutra para se falar do mundo social, a mesma palavra não significa a mesma coisa dependendo de quem a pronuncia (BOURDIEU, 1983b). As interações linguísticas são atos de poder, e as formas que assumem dependerão substancialmente de coordenadas de diversos tipos (sexo, instrução, classe social, etc.) que intervem na determinação das estruturas objetivas dessas interações (BOURDIEU, 1992). Nesse sentido, o **politicamente correto** pode se prestar àquilo que Bourdieu, anos antes que essa discussão tivesse lugar, chamou de **estratégia de condescendência**, por meio da qual o dominante, ao negar simbolicamente a relação de poder, logra o fortalecimento dessa relação e favorece falsos reconhecimentos das aspirações do dominado (BOURDIEU, 1983a).

Além disso, o **politicamente correto** com frequência realimenta, direta ou indiretamente, lógicas discursivas de vitimização e costuma vir acompanhado de processos de judicialização conexos à defesa do direito à diferença. Evidentemente, criticar a vitimização não equivale a promover a negação da existência objetiva de vítimas e de dor daqueles que conseguem ou conseguiram sobreviver de algum modo. Nem tampouco implica autorizar o abandono da atribuição de responsabilidades específicas a instituições e a indivíduos envolvidos. Arendt (1983) e Žižek (2003), implacáveis críticos do maniqueísmo vitimista, sempre se posicionaram de maneira inequívoca em favor da punição a responsáveis por crimes de ódio – inclusive aos que alegam que **só cumpriam ordens**.

Ao lado disso, é preciso ressaltar que, na esteira do **politicamente correto**, a ênfase geralmente colocada em práticas de judicialização da defesa da diferença tende a ser política e socialmente restritiva. Não por acaso, por uma série de razões que não me cabe explorar aqui, a adoção de estratégias centradas no recurso aos tribunais, além de mais frequente entre setores sociais médios e altos, não necessariamente produz efeitos de extensão da cidadania e dos direitos à livre expressão das diferenças entre os setores situados nos estratos inferiores e, menos ainda, entre aqueles postos à margem. Para *los de abajo*, para os alijados até de humanidade, poderá restar apenas a dimensão repressiva e corretiva dos processos de construção do ordenamento jurídico-político, enquanto os de cima podem seguir suas pugnas despolitizantes de monetarização dos conflitos.

Mandar tudo para o tribunal, além de atribuir aos magistrados um papel de árbitros da política e da moral que



não é o deles, significa dar a todas as relações sociais e pessoais um valor de troca. A cada perda sofrida se identifica um preço ou uma pena [...] em reembolso ou em sofrimento. Assim, o momento da justiça torna-se o da administração pública da ética, e a ética fica reduzida a código penal, ordem e/ou vingança. [...] A sociedade desaparece sob os sentimentos e ressentimentos privados. E ressentimentos se ressarcem: em dinheiro ou cárcere (ROSSANDA, 1996, p. 176).

Isso tende a ser ainda mais verdadeiro nos contextos em que todo indivíduo pode ser transformado em “vítima expiatória de um erro sempre imputável a um **outro**”, segundo a fórmula “Sofro, logo acuso” (ROUDINESCO, 2000, p. 146). Ademais, não raro, no curso dessas disputas, o acirramento das tensões, a verticalização das agendas políticas dos grupos em confronto, o patrulhamento e o eventual fomento ao ódio e ao desejo de vingança dificultam (ou impossibilitam) a constituição de alianças (sobretudo as não meramente oportunistas) e criam barreiras para a crítica das relações e dos efeitos de poder que a própria luta (supostamente por reconhecimento e emancipação) pode engendrar.

De resto, são muitas as possibilidades de promover reconhecimento, como são igualmente numerosas as formas de entendê-lo e manifestá-lo. Basta notar, para começar, a alta carga polissêmica que o próprio termo **reconhecer** possui, podendo significar: conhecer, conhecer de novo, identificar, discernir, aceitar, admitir, confessar, constatar, aprovar, respeitar, legitimar, autenticar, certificar, proclamar, mostrar-se agradecido, perfilhar, caracterizar, declarar-se, observar, inspecionar, explorar um território de modo acurado, entre outros. Ademais, são bastante conhecidas as críticas – como, por

exemplo, as de Fraser (2007) – àqueles/as que simplesmente advogam em favor de uma vaga e imprecisa gramática do **reconhecimento da diferença** – no mais das vezes convertido em mera proposta de admissão da existência do **outro** – que não produz qualquer efeito de alteração das relações de poder e nem promove qualquer distribuição de recursos materiais e simbólicos.

Mesmo sem poder me deter nos detalhes, vale mencionar uma peculiar modalidade de reconhecimento bem afeita ao politicamente correto: o **reconhecimento pós-moderno** (COHEN, 2002). Diferentemente da celebração da paz entre dois grupos, trata-se de uma estratégia por meio da qual atrocidades perpetradas **no passado**, em vez de simplesmente **negadas**, são admitidas de maneira racionada e inócua, em cerimônias midiáticas, nas quais se demonstra certo arrependimento, pede-se perdão coletivo, promove-se um exorcismo instantâneo e virtual de um **passado irrepetível**. A partir desse reconhecimento, creio possível identificar duas distintas posturas da parte dos que o promoveram. A primeira é apresentar o passado como algo em relação ao qual o presente não possui vínculos. Torna-se assim **ilegítimo** qualquer questionamento acerca das condições atuais de opressão que tenha por base a história (afinal, aquilo **ficou no passado**). A segunda é perceber tais condições unicamente como **herança** daqueles eventos **irrepetíveis**, de modo que atribuir responsabilidades às políticas mais recentes sobre o agravamento do quadro de opressão é considerado equivocado e desonesto. Em tempo: por mais que tais celebrações estejam em voga, desconheço a ocorrência de semelhante pedido de desculpas dirigido a **homossexuais** da parte de instituições ou governos. Se vier, dificilmente valerá o tempo da espera.

## UNIVERSALISMO X RELATIVISMO CULTURAL: INTERCONEXÕES E PARADOXOS

Calorosos e intermináveis confrontos costumam ter lugar entre aqueles/as que propugnam uma **cidadania universal** e os/as defensores/as do relativismo cultural. Os primeiros, como vinha dizendo, ancoram-se em um projeto universalista de construção de uma **cultura mundial dos direitos humanos**, enquanto os segundos (sobretudo em nome da religião, mas não apenas dela)<sup>4</sup> demonstram frequentemente certa intolerância em relação aos pressupostos universalistas, apelando para o **respeito às especificidades** de uma ou outra cultura.

O raciocínio por meio do qual se propõe uma polarização absoluta entre tais posições parece ser simplificador. É necessário, primeiramente, reter que universalismo e relativismo cultural se enredam. Não por acaso, eles podem, ao mesmo tempo, receber apoios de setores bem distintos – inclusive, por razões diametralmente opostas. E o mesmo vale para as críticas de que geralmente são alvo.

São, por exemplo, notórias as posições radicalmente antirrelativistas de Joseph Ratzinger (mais tarde, Papa Bento XVI), em favor do universalismo (desde que católico romano) e contra qualquer forma de concessão ou compromisso com outros universos culturais, especialmente se estes apontam para a legalização do aborto ou da união civil entre pessoas

---

4 O universo religioso adquire aqui particular importância, entre outras coisas, por suas **grandes enunciações** nos interpelarem e ressoarem em nossas vidas cotidianas, independentemente de sermos ou não religiosos (NEGRÃO DE MELLO, 2003). É cara às ciências sociais a relação entre religião e sexualidade, sobre a qual existe uma vasta bibliografia. Limito-me a mencionar alguns: Boswell, 1980; Brown, 1990; Carrara, 1999; Giumbelli, 2005; Musskopf, 2002; 2003; 2004; Heilborn et al., 2005; Vaggione, 2008.

de mesmo sexo. Por razões completamente distintas, contra o relativismo também se pronunciam determinados grupos de intelectuais feministas (OKIN, 1997) e homossexuais (RIOS, 2005, 2006, 2007), que defendem (sem se sentirem obrigados a abandonar a valorização da diferença) a cultura mundial dos direitos humanos<sup>5</sup> e posicionam-se contrariamente aos que, em nome do multiculturalismo relativista<sup>6</sup>, veem como legítimas determinadas práticas culturais, como os casamentos combinados, a poligamia, a cliterectomia, a infibulação, o repúdio, o infanticídio. Diferentes grupos, por razões distintas, podem atacar o relativismo e, ao mesmo tempo, abraçar diferentes propostas de modelos universalistas. E vice-versa. Agora, não nos deixa de causar espécie o fato de que a sensibilidade de certos setores pode se afinar com as do império.

Um exemplo disso são alguns movimentos feministas norte-americanos que, em nome da defesa dos direitos das mulheres, não têm hesitado em apoiar políticas restritivas à presença e à participação política de estrangeiros na Europa e nos Estados Unidos (EUA), bem como intervenções milita-

---

5 Falar em **cultura dos direitos humanos** não quer dizer que todos/as que remetem à noção deixem de problematizar as modalidades, os objetivos e os contextos em que é empregada (CORRÊA, 2006). Ademais, a feminista indiana Jaya Sharma aponta a insuficiência em se falar em direitos humanos quando se trata de conquistar direitos sexuais: “Como reivindicar direitos humanos se você não é considerada/o humana/o? [...] Em contextos mais liberais, há quem aceite as/os homossexuais como pessoas cujos direitos não devem ser violados. Entretanto, mesmo neste caso, se o desconforto e o julgamento moral contra o desejo por pessoas do mesmo sexo não são confrontados, uma mera afirmação dos direitos não será suficiente. Não existe alternativa ao enfrentamento das crenças e dos valores subjacentes que alimentam a hostilidade” (SHARMA, 2008: 115).

6 É intenso o debate em torno dos multiculturalismos. Appadurai (2001); Bauman (1998, 2003a; 2003b); Bhabha (1997; 2001); Gutman (1994); Harvey (1993); Lacorne (1997); Leghissa; Zoletto (2002); Saïd (2007), Santos (2003; 2006); Silva (2000; 2002); Walzer (1997); Wieviorka (2003); Žižek (2003).

res em países governados por **regimes que não respeitam os direitos humanos**.<sup>7</sup> Outro nos é oferecido pelo alerta feito por Saïd (2003, p. 123), segundo o qual os processos de fetichização e de celebração da **diferença** e da **alteridade**, apesar de todas as declarações de relativismo que os acompanham, **não pode/m ser distinguido/s com facilidade do processo do império**. Vale ainda mencionar os discursos **abolicionistas** contra a prostituição (que, dizendo-se preocupados com o **tráfico de mulheres** estrangeiras, remetem-nos à retórica racista da cruzada contra a **escravidão branca** da década de 1920, nos Estados Unidos), a campanha contra o uso do véu muçulmano supostamente em defesa da laicidade nas escolas públicas.<sup>8</sup> Na esteira da xenofobia e da islamofobia, também vemos discursos favoráveis à diversidade sexual apoiarem-se em posições conservadoras, nas quais se misturam a valorização do consumismo, a ideia de supremacia branca e a retórica da **guerra do Ocidente contra o terror**. Este **homonacionalismo**, como bem o define Puar (2007), articula ideologias tradicionais heteronormativas com formulações **homonormativas** e preserva os mesmos ideais hierárquicos em termos de raça, classe, gênero e Estado-Nação (SCHULMAN, 2013, grifos do autor)<sup>9</sup>.

---

7 Para uma crítica a tais posições, ver: Badinter (2005). Vale ainda lembrar que o **feminismo nacionalista** foi um componente do esforço bélico durante a Segunda Guerra Mundial.

8 Por exemplo, em 2007, o presidente francês Nicolas Sarkozy justificou a criação de um Ministério da Imigração e Identidade Nacional, porque a França seria um país promotor da igualdade entre os sexos e da liberdade das mulheres, enquanto os imigrantes, especialmente os muçulmanos, tenderiam a ser coniventes com a violência contra a mulher, a poligamia, os casamentos forçados, entre outras práticas.

9 Puar (2010) observa que Israel faz uso de uma estratégia de relações públicas de *pinkwashing* por meio das quais procura equiparar suas políticas internas em relação às pessoas homossexuais com a **modernidade**, a **democracia progressista** e a **tolerância**, para desviar a atenção da agressão que comete contra os palestinos.

Ao lado disso, é preciso observar que tanto na posição relativista quanto na universalista coexiste o reconhecimento das diferenças, do qual, aliás, podem derivar consequências paradoxais. E, mesmo sem se proporem, são ambos capazes de legitimar políticas contraditórias (TODOROV, 1991; PITCH, 2004). O universalismo pode conduzir a ações etnocêntricas, assimilacionistas e homogeneizantes, à medida que o universal é concebido a partir dos termos de **uma** cultura ou civilização particular (no caso, a **ocidental**, ou parte dela). O relativismo, por sua vez, pode implicar posturas diferencialistas, reificantes, excludentes e isolacionistas, bem como conduzir a uma situação de **miséria ética**. Uma miséria que resulta da tendência relativista em reivindicar a total condescendência em relação a determinadas práticas em nome do incondicional **respeito à cultura**, impossibilitando assim a distinção entre o aceitável e o inaceitável.

Aqui procuro evitar o termo **tolerância** pelos equívocos e mal-entendidos que costuma comportar, já que são diversas as representações e as práticas em torno desta questão (WALZER, 1997). De todo modo, Costa (1992, p. 100) sublinha que a cultura de tolerância (que aqui prefiro chamar de cultura do reconhecimento) não é a da permissividade, pois nesta “o que existe não é o respeito pela diferença; é indiferença, cinismo e violência”. Ele observa que, em função da arbitrariedade dos valores morais atribuídos às práticas sexuais, a psicanálise somente pode considerar inaceitável o que torna o sujeito “objeto ou instrumento do desejo de morte do outro”. Uma discussão que, porém, não se esgota facilmente, uma vez que falar de tolerância (ou mesmo de **respeito**) ainda remete a situações em que quem tolera ou respeita reitera sua posição de poder e de superioridade em relação ao **outro**. Nesse sen-

tido, vale lembrar do que observa Silva (2002, p. 88-89) acerca da perspectiva multiculturalista liberal, centrada apenas no **respeito** e na **tolerância *tout court*** à diferença:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância [...] implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra **tolerância**. [...] a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas **respeitá-las**. [...] As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.<sup>10</sup>

Enfim, essa suposta tolerância relativista comporta o **elogio da separação**, que, ao predicar a não **contaminação** das culturas, defende a preservação de cada uma, intacta, de preferência no seu **lugar de origem**. Não por acaso, os teóricos da Nova Direita abandonaram categorias biologistas desgastadas (tal como a de raça) e passaram a se valer de noções como as de **cultura, diferença cultural**. O **direito à diferença**, conforme Lins (1997, p. 79) observa, tornou-se “uma tentação de cristalizar o sujeito da Diferença em um campo minado pela intolerância”. Eis aí mais uma formidável possibilidade de atualização da hegemonia e dos postulados, a um só tempo racistas, sexistas misóginos e homofóbicos.

---

<sup>10</sup> Procuo aprofundar a crítica ao multiculturalismo liberal-conservador em: Junqueira (2009b).

A retórica relativista parece esquecer que toda cultura é um terreno de disputas que possui, no seu interior, focos de resistência em relação às suas práticas e aos valores dominantes. As culturas são dinâmicas, abertas, híbridas, permeáveis, internamente contraditórias, em comunicação entre si e, por conseguinte, em constante transformação. Elas, como lembra Habermas (1994), não são espécies biológicas sob risco de extinção, e as novas gerações podem submetê-las a duras críticas e escolherem tradições diversas ou moverem-se em direção a novas formulações. De resto, Todorov (1999, p. 24-25) também observa:

Condenar o indivíduo a continuar trancado na cultura dos ancestrais pressupõe de resto que a cultura [seja] um código imutável, o que é empiricamente falso: talvez nem toda mudança seja boa, mas toda cultura viva muda [...]. O indivíduo não vive uma tragédia ao perder a cultura de origem quando adquire outra; constitui nossa humanidade o ato de ter[mos] uma língua, não o de ter[mos] determinada língua.

Desobriço-me aqui de retomar a discussão sobre as noções de **cultura ancestral** e de **tradição** e a problematização sobre a sua instrumentalização. De todo modo, limito-me a lembrar, as por demais conhecidas, reflexões de Hobsbawm (1997) sobre a **invenção das tradições**. Antes dele, Williams (1979) já havia proposto entender a tradição como produto de processos **contemporâneos** de construção por meio dos quais se realiza uma **seleção** de elementos de um passado que age como modelador. Em vez de inerte e cristalizado, o passado selecionado pode ser objeto de atualizações contínuas e permanece ligado ao presente que, desta maneira, é ratificado pela tradição.



Tendo em vista tais problematizações, seria preciso compreender e considerar o emaranhado em que, juntos, universalismo e relativismo se tramam, em meio a paisagens povoadas por uma enorme variedade humana, fértil em imprevistos, contradições, paradoxos e em possibilidades. Exemplo de paradoxo é o fato de que, ao lado das cada vez mais enfáticas manifestações de intolerância de matriz religiosa fundamentalista (por parte de grupos católicos, protestantes, judeus, islâmicos, hindus, *sikhs*, entre outros), parece vir crescendo, curiosamente em nome da defesa dos direitos humanos, a intolerância em relação ao pluralismo religioso.

Quanto às possibilidades, vale lembrar que o egípcio Abdullahi An-Na'im (1995) chama de **hermenêutica dos direitos humanos**. Esta, segundo ele, deve aplicar-se também a todas as religiões, apoiar-se na universalidade delas e identificar os princípios básicos dos direitos religiosos no cerne da cultura dos direitos humanos. Sem isso, provavelmente ficaria comprometida a possibilidade de diálogo para a ampliação e a consolidação dessa cultura. Isso tudo, entretanto, dar-se-ia sem prejuízo da defesa da laicidade do Estado, a qual deve implicar, ao mesmo tempo, além da proclamada separação Estado-Igreja, a inexistência de uma religião oficial, a não adoção do ateísmo como política de Estado e, por conseguinte, a liberdade de manifestação e organização tanto religiosa quanto não religiosa e, ambos os casos, dentro dos quadros dos direitos humanos e da **metodologia da convivência** (ROSSANDA, 1996).

O que muitas vezes é descurado por inúmeros grupos preocupados com o que identificam como o **afastamento do Estado dos temas e valores religiosos** é que a laicidade do Estado é, em si mesma, um dos principais elementos ense-

jadadores e garantidores da liberdade religiosa. Afinal, nunca parece excessivo lembrar que um Estado laico é aquele que respeita todas as religiões, ao mesmo tempo em que não professa ou incentiva a adesão a nenhuma. A cada cidadão, ele assegura o direito de seguir aquela com a qual se identificar, bem como assegura que ninguém será obrigado a professar alguma.

Este Estado também deve repelir a interferência de instituições ou visões de mundo religiosas em decisões de cunho executivo, legislativo ou judiciário que digam respeito antes ao **cidadão** e ao **agente do Estado** do que ao **fiel**. Mas, ao fazê-lo, deve assegurar-se para que suas deliberações sejam tomadas a partir de um conjunto público, partilhado e abrangente de valores e normas voltados a edificar e a consolidar um padrão de convivência e coexistência efetivamente democrático, em respeito à dignidade humana e à diversidade (não apenas religiosa), assegurando o livre desenvolvimento da personalidade de cada pessoa, de modo que cada um possa, com liberdade, autonomia e consciência, formar suas próprias convicções políticas, filosóficas e religiosas (RODOTÀ, 2010).

Trata-se, portanto, de um Estado que não acolhe demandas de reconhecimento que expressem restrições aos direitos de cidadania, como as que extrapolam o terreno das reivindicações relacionadas ao direito à liberdade religiosa e à prática de culto ou de associação (WALZER, 1997). Assim, a ação do Estado, como a oferta de serviços públicos, não pode ser empunhada como uma arma de proselitismo ou de dissuasão, mas como sinal de disponibilidade pública de se construir um ambiente propício para a livre tomada de decisões por parte do sujeito. Do contrário, temos o risco de vermos o Estado, as instituições e a sociedade perderem força, terreno

e legitimidade frente às religiões ou a interesses religiosos – por definição, sempre privados e particularistas. Assim, sem desmerecer ou desconsiderar a importância social das religiões ou das instituições religiosas, é preciso ter claro que qualquer pretensão voltada a afirmar uma suposta superioridade da dimensão religiosa na esfera pública coloca-nos diante do problema da compatibilidade entre religião e democracia (ZAGREBELSKY, 2008).<sup>11</sup>

## UMA POSIÇÃO ENTRE MUITAS POSSÍVEIS

Sem adotar medidas prescritivas, poderíamos pensar que o mais aconselhável talvez seja, em todo caso, evitar posturas reducionistas e regressivas para esconjurar os riscos que ambos os posicionamentos acarretam. Além disso, parece sempre oportuno reter que a própria **cultura dos direitos**, enquan-

---

<sup>11</sup> Nos últimos anos, sobram exemplos disso. Em 2011, na crise em torno do kit **anti-homofobia**, vimos o Estado empenhado para prontamente atender aos apelos de grupos religiosos contrários ao enfrentamento à homofobia. Na ocasião, a presidente da república, ao acionar o léxico dos **valores tradicionais** e afirmar que os temas da sexualidade dizem respeito apenas à esfera privada, explicitou considerar a promoção do reconhecimento da diversidade sexual uma **propaganda de opção sexual**. Mais do que um ato da vontade da presidente, vimos o avanço de um projeto político de setores interessados em impedir a discussão do tema nas escolas, interferir no currículo e entrar a construção de uma esfera pública laica e democrática. Agora, quando um gestor público na mais alta esfera da administração, pressionado por grupos religiosos, afirma que ações voltadas a enfrentar a homofobia são ações de **propaganda** da homossexualidade, ele/a, em primeiro lugar, demonstra desconsiderar seu dever de garantir a laicidade do Estado. Em segundo, negligencia os efeitos negativos da homofobia na educação de todas as pessoas. Em terceiro, não percebe a artificialidade e a imposição socioinstitucional da heteronormatividade, especialmente na escola (JUNQUEIRA, 2009a, 2009b, 2012). Em quarto, contribui para deslegitimar a agenda do enfrentamento à homofobia, que, com base nesse entendimento, não deve ser alvo da atenção do Estado ou da escola.

to veículo de penetração e baluarte de defesa das diferenças, apresenta aspectos relacionados a ambas as perspectivas e que, mesmo sendo um produto do **Ocidente**, não se esgota nas **culturas ocidentais** e convive com outros modelos e valores frequentemente em conflito com ela (PITCH, 2004).

Agora, vale ter em mente o que observa Cotler (2000, p. 63), segundo o qual:

Existe uma noção básica segundo a qual alguns direitos universais são comuns a todos os sistemas de crença e a todos os/as crentes; esses direitos provêm de nossa humanidade comum e veiculam a linguagem comum da humanidade. Compreendem, por ex., o direito de todo indivíduo à vida, à liberdade e à segurança pessoal, o direito à igualdade perante a lei, o direito à liberdade de pensamento, de crença e de expressão, o direito à proteção contra tortura e qualquer forma de tratamento cruel e degradante.

Por conseguinte, procuro colocar-me ao lado daqueles/as que, por um verso, refutam as contradições resultantes do relativismo cultural, rechaçam posturas assimilacionistas e veem como fato estabelecido a universalidade dos princípios internacionais dos direitos humanos, e, por outro, defendem a realização de **condições de possibilidade** para o desenvolvimento vinculado à construção de um modelo libertário de cidadania. Por meio dessas condições – segundo um **universalismo sensível às diferenças** e uma lógica contextualista<sup>12</sup> – talvez seja possível falar de integração e existência compartilhada de indivíduos, grupos e sociedades, com vistas à cons-

---

12 Ver: An-Na'im (1995); Ferrajoli (2001); Habermas (1998); Santos (1996; 1999); 2003; Todorov (1989); Wieviorka (2003); Zagrebelski (1993).

trução de um modelo dinâmico e polifônico, continuamente reinventado, que efetivamente tenha o diálogo, o pluralismo, a solidariedade, a reciprocidade, a crítica das relações de poder e das lógicas de acumulação e segregação, bem como a busca por formas alternativas de sociabilidade, subjetividade e inteligibilidade como elementos fundantes da convivência democrática. Talvez assim contemplássemos o nunca por demais lembrado “princípio multicultural de igualdade e de diferença” de Santos (2001, p. 237; 2006, p. 313, *passim*), contra a desigualdade e a exclusão: “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Desse modo, seria desejável levar em conta que o princípio da cidadania comum implica o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade humana. Um respeito que, na perspectiva aqui adotada, procura articular reconhecimento das diferenças e respeito dos valores universais, conciliar particularidades com as exigências de igualdade e liberdade. Algo que requer a crítica intransigente de toda iniquidade e, por conseguinte, exige o cultivo permanente de atitudes desmistificadoras, inquietas diante de discursos naturalizantes e de práticas (re)produtoras de alienação. Requer, por conseguinte, questionamento e providências políticas para fazer frente a processos de produção de hierarquias, segregação, espoliação, acúmulo e concentração de recursos materiais e simbólicos. Exige ainda empenho permanente para contrapor, desestabilizar e subverter postulados normativos, obrigações normalizadoras e disciplinas voltadas para domesticar a pluralidade e a multiplicidade de corpos, olhares, identidades, vivências, afetos, desejos, prazeres e sentidos.

## REFERÊNCIAS

AN-NA'IM, Abdullahi. Toward an Islamic hermeneutics for Human rights. In: AN-NA'IM, Abdullahi et al. (Ed.). **Human rights and religious values: an unseemingly relationship?** Amsterdam: Rodopi B. V., 1995. v. 8, p. 229-242.

APPADURAI, Arjun. **Modernità in polvere**. Roma: Meltemi, 2001.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Diagrama & Texto, 1983.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado: o feminismo e alguns destinos**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

BASCETTA, Marco. La vendetta degli sconfitti da Erba a Baghdad. **II Manifesto**, Roma, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Intervista sull'identità**. Bari: Laterza, 2003a.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003b.

BHABHA, Homi (Ed.). **Nazione e narrazione**. Roma: Meltemi, 1997.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOSWELL, John. **Christianity, social tolerance and homosexuality**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **La distinzione: critica sociale del gusto**. Bologna: Il Mulino, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marcos Zero, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **Risposte: a cura di Loïc Wacquant**. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.

BROWN, Peter. **Corpo e sociedade: o homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CARRARA, Sérgio. Utopias sexuais modernas: uma experiência religiosa americana. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-92, 1999.

COHEN, Stanley. **Stati di negazione: la rimozione del dolore nella società contemporanea**. Roma: Carocci, 2002.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 101-121, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a05v1226.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

COSTA, Jurandir Freire. **Inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

COTLER, Irwin. Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 60-73.

ECO, Umberto. Definições léxicas. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (Dir.). **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.15-19.

FERRAJOLI, Luigi et al. **Diritti fondamentali: un dibattito teorico**. Roma: Laterza, 2001.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 291-307, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2007000200002/1781>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

GIUMBELLI, Emerson (Org.). **Religião e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GUTMAN, Amy (Ed.). **Multiculturalism**: examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University, 1994.

HABERMAS, Jürgen. Struggles for recognition in democratic constitutional state. In: GUTMAN, Ami (ed.). **Multiculturalism**: examining the politics of recognition. Princeton: Princeton University, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **L'inclusione dell'altro**: studi di teoria politica. Milano: Feltrinelli, 1998.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyda, 1993.

HEILBORN, Maria Luiza et al. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Discriminação racial, políticas de ação afirmativa, universidade e mídia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 139-153, 2002. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1103.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Democracia racial: origem, desmistificação e reatualização de um mito. **Universitas**: Arquitetura e Comunicação Social, Brasília, v. 1, p. 179-218, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC, Unesco, 2006. p. 23-42. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146328POR.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.



JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Prefácio. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: MEC, Unesco, 2007. p. 17-45. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154587por.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays e nem lésbicas! Estados de negação da homofobia nas escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2009a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Unesco, 2009b. p. 367-444. Disponível em: <[http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/diversidade\\_sexual\\_na\\_educacao\\_e\\_homofobia\\_nas\\_escolas.pdf](http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/39/diversidade_sexual_na_educacao_e_homofobia_nas_escolas.pdf)>. Acesso em: 09 nov. 2016.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012. p. 277-305.

LACORNE, Denis. **La crise de l'identité américaine: du melting-pot au multiculturalisme**. Paris: Fayard, 1997.

LEGHISSA, Giovanni; ZOLETTO, Giovanni (Org.). Gli equivoci del multiculturalismo. **aut aut**, Firenze, n. 312, 2002.

LINS, Daniel. Como dizer o indizível?. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papiurus, 1997. p. 69-115.

MUSSKOPF, André Sidnei. **Uma brecha no armário: propostas para uma teologia gay**. São Leopoldo: EST, 2002.

MUSSKOPF, André Sidnei. A teologia que sai do armário: um depoimento teológico. **Impulso**, Piracicaba, v. 14, n. 34, p. 129-146, 2003. Disponível

em: <<http://docplayer.com.br/7799909-A-teologia-que-sai-do-armario-um-depoimento-teologico.html>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

MUSSKOPF, André Sidnei. Teologia e hermenêutica bíblica *queer*. In: LOPES, Denilson et al. (Org.). **Imagem e diversidade sexual**: estudos da homocultura. São Paulo: Nojosa, 2004. p. 380-387.

NEGRÃO DE MELLO, Maria Therezinha Ferraz. **Humor e amor nas configurações identitárias brasileiras**: cenários cotidianos, temporalidades, modos de ver e sentir. Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas: Violência, Racismo e Mídia: representações sociais e discursos midiáticos. Brasília, 2003.

OKIN, Susan Moller. Is multiculturalism bad for women?. **Boston Review**, Boston, v. 22, 1997. Disponível em: <<http://new.bostonreview.net/BR22.5/okin.html>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

PITCH, Tamar. Multiculturalismo. In: SEMINARIO DONNE – DIRITTO – UGUAGLIANZA – GUERRA – MULTICULTURALISMO, 2004, Bologna. **Anais...** Bologna: Università degli Studi di Bologna, 2004.

PUAR, Jasbir. **Terrorist assemblages**: homonationalism in *queer* times. Durham: Duke University Press, 2007.

PUAR, Jasbir. Israel's gay propaganda war. **The Guardian**, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/commentisfree/2010/jul/01/israels-gay-propaganda-war>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

RIOS, Roger Raupp. **Direitos de gays, lésbicas e transgêneros no contexto latino-americano**. CLAM – Brasil, 2005. Disponível em: <<http://www.clam.org.br/pdf/rogerport.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

RIOS, Roger Raupp. Para um direito democrático à sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, v. 12, n. 26, p. 71-100, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v12n26/a04v1226.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

RIOS, Roger Raupp. (Org.). **Em defesa dos direitos sexuais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

RODOTÀ, Stefano. **Perché laico**. Roma: Laterza, 2010.

ROSSANDA, Rosana. **Note a margine**. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SAÏD, Edward Wadie. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAÏD, Edward Wadie. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, Agnes et al. (Ed.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 33-75.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cor do tempo quando foge: crônicas 1985-2000**. Lisboa: Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHULMAN, Sarah. *Queers who punish and the challenge of feminism*. In: CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO DO FAZENDO GÊNERO, 10.,

2013, Florianópolis. **Anais**: UFSC, 2013, Florianópolis. Disponível em: <<http://tinyurl.com/k5t9jks>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

SHARMA, Jaya. Reflexões sobre a linguagem dos direitos de uma perspectiva *queer*. In: CORNWALL, Andrea; JOLLY, Susie (Org.). **Questões de sexualidade**: ensaios transculturais. Rio de Janeiro: Abia, 2008. p. 111-120.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 3. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **Noi e gli altri**. Torino: Einaudi, 1991.

TODOROV, Tzvetan. **O homem desenraizado**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VAGGIONE, Juan Marco. **Diversidad sexual y religión**. Córdoba: Católicas por el Derecho a Decidir, 2008.

WALZER, Michael. **On toleration**. New Haven: Yale University, 1997.

WIEVIORKA, Michel. **La differenza culturale**: una prospettiva sociologica. 2. ed. Roma: Laterza, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZAGREBELSKI, Gustavo. **Il diritto mite**. Torino: Einaudi, 1993.

ZAGREBELSKI, Gustavo. **Contro l'etica della verità**. Roma: Laterza, 2008.

ŽIŽEK, Slavoj. **Bem-vindo ao deserto do Real!**. São Paulo: Boitempo, 2003.

## **SOBRE A “GAROTA DA CAPA”**

Luciana Martha Silveira

O trabalho que foi escolhido para estar em recortes na composição das capas da coleção *Entrelaçando gênero e diversidade* foi construído na pintura em aquarela, nas dimensões 1,05cm X 0,70cm, no ano de 2014.

Este trabalho faz parte de um tríptico intitulado *Rede de pescador* que, por sua vez, está em um conjunto de aquarelas fortemente vinculadas a um trabalho intenso de pesquisa no entorno da Teoria da Cor.

A proposta artística, onde este trabalho se localiza, encontra-se vinculada às discussões que envolvem o diálogo e a busca de equilíbrio entre a teoria e a prática da cor. As aquarelas, consideradas de grandes dimensões para a técnica, estão pensadas na interação entre a arte e a ciência da cor. Seu processo de elaboração se dá a partir de um movimento pendular, isto é, a construção de cada obra acontece através de distanciamentos e aproximações com o próprio trabalho, com a memória e também com as sensações de pertencimento.

A discussão sobre o diálogo e a interação entre a teoria e a prática da cor já foram materializadas por diversos artistas e pesquisadores, dentre eles, Wassily Kandinsky, Joseph Albers, Israel Pedrosa e Alfredo Andersen. Esses artistas evidencia-

ram, em suas épocas e com suas diferentes abordagens, que a teoria influencia a prática da cor e, por outro lado, as diferentes linguagens de expressão artística trazem contribuições para a fundamentação da Teoria da Cor.

Concepções filosóficas como as de Isaac Newton e Johann Wolfgang von Goethe influenciaram artistas em suas poéticas. Newton dizia, baseando-se na óptica mecanicista, que **a cor existe, quer você queira, quer não**; enquanto Goethe dizia, baseando-se no idelismo alemão, que **a cor só existe se o ser humano a interpreta**. São convicções contrárias, que interferem radicalmente na produção artística da autora do trabalho *Rede de Pescador*, Luciana Silveira.



Figura 1 – Rede de pescador

Fonte: SILVEIRA (2013).

Este trabalho, assim como as outras aquarelas que fazem parte do mesmo contexto, tem como proposta poética a interferência dessas duas convicções, numa busca pelo equilíbrio.

Por um lado, vários objetos são representados e iluminados cromaticamente, seguindo hierarquias de uso e expressão, e, por outro, esses mesmos objetos são representados na percepção do ser humano, numa hierarquia cromática de valores.

A cultura material surge como uma forma de percepção cromática em um contexto formado de objetos e adornos delicados, representados em aquarela, na delicadeza da transparência.

Em texto publicado por ocasião de exposição *Uma grande janela verde*<sup>1</sup>, Correa diz que essas aquarelas:

propõem uma experiência de re-apresentação do cotidiano – das coisas reais do cotidiano. Um tipo de re-apresentação, ao modo de DANTO, em que o objeto-obra não só está no lugar de outras coisas, mas nos traz sua presença e seus sentidos. Os objetos-obra que constituem a exposição, ao re-apresentarem as coisas reais, nos afetam de igual forma pelas camadas de cores sobrepostas no papel, como pela possibilidade de desvendar as estratégias para nos relacionarmos com aquelas coisas. Somos afetados em cada objeto-obra pelos formatos, pelas cores e pela organização particular das coleções de coisas. As obras de Luciana Silveira, por isso, nos aproximam amorosamente da vida.

---

1 Exposição realizada no Museu Alfredo Andersen, Curitiba, 2013.





## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

(Em ordem alfabética)

### **ANDERSON FERRARI**

Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela UFJF. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutor pela Universidade de Barcelona.

### **CARMEN GALET**

Professora da Universidade de Extremadura (UNEX) (Espanha). Graduada e Doutora em Filosofía y Ciencias de la Educación e pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha). Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do grupo de Estudios jurídicos y Sociales da UNEX.

### **CLAUDIA MARIA RIBEIRO**

Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Braga/Portugal). Líder do Grupo de Estudos Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente.

### **CLÁUDIA VIANNA**

Professora da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Serviço Social pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Mestra em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Educação e Livre Docência pela USP. Líder do grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1D.

### **CLÓVIS WANZINACK**

Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Administração com ênfase em Informática pelas Faculdades SPEI. Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau.

### **JANE FELIPE**

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela UFRGS. Membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) da UFRGS.

### **JOCELAIN ESPINDOLA DA SILVA ARRUDA**

Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas. Mestra e Doutoranda em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

### **LIANE KELEN RIZZATO**

Diretora de escola na Rede Pública Municipal de Jundiaí/SP. Graduada em Pedagogia e Mestre em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EDGES) da USP.

### **LINDAMIR SALETE CASAGRANDE**

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Ciências com habilitação em Matemática pela Fundação de Ensino Superior de Pato Branco. Mestre e Doutora em Tecnologia pela UTFPR. Pós-Doutora em Estudos sobre Mulheres, Gênero e Feminismo Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

### **LUCAS BUENO DE FREITAS**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá e em Comunicação Institucional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre e doutorando em Tecnologia pela UTFPR. Pesquisador do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR.

### **LUCIANA MARTHA SILVEIRA**

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Educação Artística e Mestre em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-Doutora pela Universidade de Michigan.

### **MARCOS CLAUDIO SIGNORELLI**

Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável da UFPR. Graduado em Fisioterapia pela Universidade Regional de Blumenau. Mestre em Fisiologia pela UFPR. Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) com estágio-sanduíche na La Trobe University (Austrália). Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos em Relações de Gênero e Diversidade (REGEDI) da UFPR.

### **MARINA APARECIDA MARQUES CASTANHEIRA**

Graduada em Química e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Membro do Grupo de Estudos Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente.

### **MARLENE TAMANINI**

Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Ciências Sociais e Políticas pela Fundação Escola de Sociologia Política de São Paulo. Mestra em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFSC e pelo Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS/França) (sanduíche). Pós-Doutora pela Universidade de Barcelona (Espanha). Coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero da UFPR.

### **NANCI STANCKI DA LUZ**

Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Coordenadora e Docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da UTFPR. Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Direito pelo

Centro Universitário Curitiba. Mestra em Tecnologia pela UTFPR. Doutora e Pós-Doutora em Política Científica e Tecnológica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GeTec) da UTFPR. Membro da Comissão de Estudos sobre Violência de Gênero da Ordem dos Advogados do Brasil/OAB-PR.

### **RICARDO BORTOLI**

Professor da Universidade Regional de Blumenau. Graduado em Serviço Social pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

### **ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA**

Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Graduado em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália).

Fontes: Utopia Std (texto) e Helvetica Neue LT Std (títulos)

Curitiba

2016



**A** coleção Entrelaçando Gênero e Diversidade é composta por quatro volumes. Foi organizada para contribuir com as discussões acerca da temática gênero e diversidade na escola, a partir de temas que contemplassem parte da complexidade dessas discussões. O Volume 4 enfoca a questão da violência em diversos ambientes. Os capítulos deste livro versam sobre temas que passam pela discussão acerca da homofobia na escola e na sociedade em geral bem como a formação docente como forma de enfrentamento da homofobia. Os maus tratos emocionais, como um resultado do que se está ensinando a meninas e meninos, fizeram parte das análises aqui apresentadas. As autoras e autores deste livro abordaram ainda a questão do bullying, tão frequente no ambiente escolar, bem como a violência doméstica e contra as mulheres de um modo geral que tem se tornado cada vez mais marcantes na sociedade atual. Outro enfoque apresentado neste livro é a percepção da menina como agente de violência. Os impactos da Lei Maria da Penha não poderiam ser esquecidos quando se trata de violência contra a mulher, bem como a questão dos direitos humanos das mulheres. Esperamos que este livro contribua para a reflexão e a discussão das violências presentes no dia a dia, constituindo-se em obstáculos para a efetividade de direitos fundamentais do ser humano.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7014-179-8



9 788570 141798