

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE
VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS: UMA EXPERIÊNCIA
COM CÍRCULOS DIALÓGICOS**

ANA CARLA VAGLIATI

**MARINGÁ
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL
CONTRA MENINAS: UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS**

Tese apresentada por ANA CARLA VAGLIATI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof^(a). Dra.: GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V126r

Vagliati, Ana Carla

Representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas : uma experiência com círculos dialógicos / Ana Carla Vagliati. -- Maringá, PR, 2020.
190 f.color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Representações Sociais. 3. Gênero. 4. Formação Docente. 5. Violência Sexual. I. Calsa, Geiva Carolina , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

ANA CARLA VAGLIATI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL
CONTRA MENINAS: UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Fabiane Freire França – UNESPAR – Campo Mourão

Profa. Dra. Isabela Candeloro Campoi – UNESPAR – Paranavaí

Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik – UEM

Profa. Dra. Eliane Rose Maio – UEM

Dedico este trabalho às vítimas de violência sexual.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa Geiva, que tanto me ensinou nesse caminho. Obrigada pelas trocas, por me desafiar, por querer que eu vá além. Por me ensinar a ser uma pesquisadora e uma pessoa ética e comprometida.

À banca examinadora, Profa Eliane, Prof Eduardo, Profa Fabiane e Profa Isabela, que tanto admiro. Obrigada pelos compartilhamentos e por iluminarem o meu caminho.

À minha família, por todo apoio, desde sempre! Obrigada por todos os ensinamentos, por acreditarem em mim, por todo o amor e incentivo.

À família que eu escolhi, meus amigos queridos. Obrigada pelo carinho e pelo acolhimento. Por me darem força. Por tornarem o caminhar mais suave.

Aos/às queridos/as colegas do Gepac/Cnpq/UEM, obrigada pelo crescimento oportunizado pelos debates e pela convivência.

À toda equipe do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) que, sempre, tão atenciosamente me auxiliou.

Às docentes e ao docente participantes da pesquisa, por compartilharem suas vidas e seus conhecimentos. Obrigada por se disponibilizarem ao diálogo e tornarem esse estudo possível.

À Secretaria Municipal de Educação e ao Centro de Referência de Assistência Social, obrigada pela atenção e pelo acolhimento da pesquisa.

À CAPES, obrigada por financiar essa pesquisa.

VAGLIATI, Ana Carla. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS: UMA EXPERIÊNCIA COM CÍRCULOS DIALÓGICOS**. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2020.

RESUMO

Partindo de dados da realidade sobre a violência sexual contra meninas, bem como do papel dos/as docentes como escuta privilegiada dessas vítimas objetivamos investigar as representações sociais de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas e, a partir daí desestabilizá-las por meio de uma experiência de formação envolvendo a dialogicidade. Realizamos uma pesquisa qualitativa com aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, da Teoria do Núcleo Central e dos Estudos de Gênero, desenvolvida a partir da aplicação da Técnica de Associação Livre e dos encontros nos Círculos Dialógicos com onze docentes de uma escola pública municipal de Maringá-PR. As representações sociais iniciais das docentes, predominantemente, responsabilizavam as meninas vítimas de violência sexual, ancoradas em um ideal cristão e burguês de família, de feminilidade e de sexualidade que julga meninas que supostamente transgridam esse ideal ao se vestirem de maneira “imprópria” e se comportarem de forma “sedutora”. Suas representações sobre esses comportamentos sugerem também a não diferenciação de vivências da sexualidade por parte das meninas e dos adultos agressores sexuais. Em ambos os casos a solicitação de um olhar das meninas por um olhar de admiração de um adulto masculino é interpretado e respondido como um pedido de sexo. Ao longo da pesquisa, porém, as docentes passaram a atribuir mais responsabilidade pelos cuidados às meninas às mães e pelo crime de violência sexual aos homens agressores. As representações iniciais sobre o agressor sexual encontravam-se ancoradas em sua “natureza masculina” e passaram a incluir elementos culturais presentes neste tipo de crime como a assimetria de poder entre homens e mulheres. Supomos que essas ampliações constatadas nas verbalizações das representações se deveram à circulação de diferentes perspectivas e valores presentes nos encontros dos Círculos Dialógicos. Esta ampliação indica polifasia cognitiva do grupo que passou a incluir outros elementos em seu repertório representacional, assim como a movimentação desses elementos na estrutura de suas representações sobre violência sexual contra meninas. Podem ser incluídos neste âmbito as experiências pessoais de violência e assédio sexual sofridos pelas docentes e verbalizados no grupo e que permitiram a identificação das participantes entre si e com as meninas vítimas. Esses resultados revelam como a manifestação e discussão de representações diferentes em um contexto de dialogicidade como os dos Círculos Dialógicos contribuíram para a desestabilização de certezas naturalizadas e cristalizadas sobre as meninas e as mulheres violentadas, tidas, inicialmente, como responsáveis pelo crime de que foram vítimas. Concluímos que experiências de formação docente precisam envolver a subjetividade das/os participantes de forma a poderem se pensar como mulheres e homens, vítimas e algozes. Por último, consideramos relevante o investimento em pesquisas com meninas, vítimas e possíveis futuros agressores sexuais, sobre suas representações do ser mulher e do ser homem como prevenção da violência sexual.

Palavras-chave: Educação. Representações Sociais. Gênero. Formação Docente. Violência Sexual.

VAGLIATI, Ana Carla. **SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ON SEXUAL VIOLENCE AGAINST GIRLS: AN EXPERIENCE WITH DIALOGICAL CIRCLES.** 190 f. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Maringá. Supervisora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2020.

ABSTRACT

Starting from reality data on sexual violence against girls, as well as the role of teachers as privileged listening to these victims, we aim to investigate the social representations of teachers in basic education about sexual violence against girls and, from there, destabilize them through of a training experience involving dialogicity. We carried out a qualitative research with theoretical and methodological support from the Theory of Social Representations, the Theory of the Central Nucleus and Gender Studies, developed from the application of the Free Association Technique and from the meetings in Dialogic Circles with eleven teachers from a municipal public school of Maringá-PR. The teachers initial social representations, predominantly, held girls victims of sexual violence, anchored in a christian and bourgeois ideal of family, femininity and sexuality that judges girls who allegedly transgress this ideal by dressing in an “inappropriate” way and behave in a “seductive” way. Their representations of these behaviors also suggest that girls and adults who are sexual aggressors do not differentiate experiences of sexuality. In both cases the request for a look from the girls for a look of admiration from a male adult is interpreted and answered as a request for sex. Throughout the research, however, teachers began to attribute more responsibility for the care of girls to mothers and for the crime of sexual violence to male aggressors. The initial representations about the sexual aggressor were anchored in his “masculine nature” and started to include cultural elements present in this type of crime, such as the asymmetry of power between men and women. We assume that these extensions found in the representations verbalizations were due to the circulation of different perspectives and values present in the meetings of the Dialogic Circles. This expansion indicates the group's cognitive polyphasia, which started to include other elements in its representational repertoire, as well as the movement of these elements in the structure of their representations about sexual violence against girls. The personal experiences of violence and sexual harassment suffered by teachers and verbalized in the group, which allowed the identification of participants among themselves and with the girls victims can be included in this scope. These results reveal how the manifestation and discussion of different representations in a context of dialogicity as those of the Dialogic Circles contributed to the destabilization of naturalized and crystallized certainties about girls and women who were raped, initially considered responsible for the crime of which they were victims. We conclude that teacher education experiences need to involve the subjectivity of the participants in order to be able to think like women and men, victims and executioners. Finally, we consider relevant the investment in research with boys, victims and possible future sexual aggressors, about their representations of being a woman and of being a man as prevention of sexual violence.

Key words: Education. Social Representations. Gender. Teachers Formation. Sexual Violence.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Propaganda “Escolhas”	93
FIGURA 02	Notícia com a fala do Defensor Público.....	94
FIGURA 03	Vídeo sobre violência sexual usando metáfora.....	95
FIGURA 04	Notícia sobre exposição de roupas das vítimas de estupro.....	97
FIGURA 05	Notícia sobre divulgação de fotos.....	98
FIGURA 06	Vídeo que apresenta relatos das vítimas de VS.....	99

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Letra da música Baile de Favela composta por MCJoão e Mariana Nolasco.....	19
QUADRO 02	Produção acadêmica brasileira no período de 2005 a 2015.....	22
QUADRO 03	Dados de identificação das docentes sobre gênero, idade e estado civil, com base nas respostas da ficha de identificação.....	87
QUADRO 04	Dados de identificação das docentes sobre formação, com base nas respostas da ficha de identificação.....	88
QUADRO 05	Dados de identificação das docentes sobre religião, com base nas respostas da ficha de identificação.....	89
QUADRO 06	Dados da TAL1 e TAL2 referentes aos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas.....	110
QUADRO 07	Dados da TAL1 e TAL2 referentes aos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais das docentes sobre agressores sexuais.....	129
QUADRO 08	Dados da TAL1 e TAL2 referentes aos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais das docentes sobre ações frente a violência sexual contra meninas.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA	Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência
BEMFAM	Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CNDM	Conselho Nacional da Condição da Mulher
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DIU	Dispositivo Intrauterino
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FDA	Food and Drug Administration
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NC	Núcleo Central
ONU	Organização das Nações Unidas
PAISM	Programa de Apoio à Saúde da Mulher
SASC	Secretaria de Assistência Social
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
TAL	Técnica de Associação Livre
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
VS	Violência Sexual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES: ENTRE CONFRONTOS E MOVIMENTOS	28
1.1 Entre Eva e Maria	29
1.2 A medicina e o corpo feminino: novas formas de controle?	34
1.3 Fases de transição	44
2. VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS	56
2.1 Violência sexual e gênero feminino	57
2.2 Violência sexual contra meninas em nosso país.....	65
2.3 Violência sexual é coisa de homem? O agressor.....	68
2.4 Responsabilização feminina como forma de (re)vitimização.....	75
3. CAMINHOS TRILHADOS PARA A PESQUISA EMPÍRICA	80
3.1 Escolhas: referencial teórico e metodológico	80
3.2 Primeiros Passos: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)	84
3.3 Local e participantes da pesquisa	86
3.4. Sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação	90
3.4.2. Sobre os encontros em grupo: Círculos Dialógicos.....	91
3.5 Análise dos dados produzidos pelas docentes	100
3.5.1 Análise dos dados da TAL: os elementos estruturais das representações sociais das docentes.....	101
3.5.2 Análise dos Círculos Dialógicos: categorias representacionais	104
4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS	108
4.1 Representações sobre violência sexual contra meninas	110
4.1.1 Sofrimento e trauma	112
4.2.2 Cuidado materno	116
4.2.3 Erotização dos corpos infantis.....	120
4.3 Representações sociais sobre o agressor sexual	130
4.3.1 A natureza do agressor sexual	131
4.3.2 Cultura e dominação masculina.....	137
4.4 Representações sociais sobre atitudes diante da violência sexual contra meninas	146
4.4.1 Justiça	148
4.4.2 Empatia.....	150
4.4.3 Coragem	155
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	159
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	176

ANEXO A	177
ANEXO B	179
ANEXO C	181
ANEXO D	183
APÊNDICES	185
APÊNDICE A	186
APÊNDICE B	187
APÊNDICE C	188
APÊNDICE D	190

INTRODUÇÃO

*[...] Tava esperando cê me ligar, mesmo.
Qual é a mão?
É sobre mulher, e tal.
Mulher? Que tipo de mulher?
Se liga aí:
Derivada de uma sociedade feminista
Que considera e dizem que somos todos machistas.
Não quer ser considerada símbolo sexual.
Luta pra chegar ao poder, provar a sua moral
Numa relação na qual
Não admite ser subjugada, passada pra trás.
Exige direitos iguais...
E o outro lado da moeda, como é que é?
Pode crê!
Pra ela, dinheiro é o mais importante.
Seu jeito vulgar, suas ideias são repugnantes.
É uma cretina que se mostra nua como objeto,
É uma inútil que ganha dinheiro fazendo sexo.
No quarto, motel, ou tela de cinema
Ela é mais uma figura vil, obscena.
[...]
Mulheres Vulgares, uma noite e nada mais!
Mulheres... vulgares.*

(Mulheres Vulgares – Racionais Mc's)

O trecho da música escolhido para iniciar esta introdução é cantado por um grupo de rap, reconhecido no cenário musical brasileiro por abordar dois tipos de mulheres em suas canções: as mães, figuras sagradas que dedicam sua vida a cuidar dos/as filhos/as; e as outras, figuras obscenas que vivem sua sexualidade em desacordo com os preceitos morais das sociedades cristãs. As representações contidas no fragmento sugerem se tratar do segundo tipo de mulher, aquela vulgar com a qual o homem vive “uma noite e nada mais!”. Em minhas associações sobre as afirmações presentes nesses versos surge a imagem de Eva, a primeira mulher segundo a crença cristã, que se torna também a primeira mulher a seduzir pecando e fazendo o homem pecar.

Meu contato com este *rap* se deu quando realizava uma busca na internet sobre representações femininas e encontrei a pesquisa de Priscila Saemi Matsunaga¹ (2008) que constata a predominância de representações da mulher promíscua neste estilo musical. Representações que reforçam a dicotomia da mulher em dois tipos cristalizados – devassa e santa – que refletem os estereótipos e preconceitos da sociedade brasileira sobre a mulher. Representações que, segundo Mary Del Priore (1994), não levam em conta a multiplicidade e a heterogeneidade das identidades femininas.

Presentes em tantas outras manifestações artísticas, tais representações evidenciam o quanto são constitutivas das identidades dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o outro, bem como orientam e justificam suas ações, como as diferentes modalidades de violência contra o gênero feminino, incluindo as meninas. É levando em conta esses pressupostos que nesta pesquisa nos ocupamos com as representações sobre a violência sexual perpetrada contra as meninas que, embora vítimas, continuam sendo responsabilizadas por esses crimes em detrimento dos homens agressores.

Por considerarmos, com base nos estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS), que as representações têm a capacidade de constituir as identidades dos sujeitos e possibilitar aos indivíduos compreender e explicar a realidade, guiar suas ações e justificar as posições que adotam (MOSCOVICI, 2012) dedicamo-nos nesta pesquisa à investigação de representações sociais sobre violência sexual contra meninas.

Nosso intuito é o de verificar as representações de docentes sobre meninas vítimas de violência sexual, incluindo suas alunas com idades entre 06 a 11 anos², assim como o quanto tais representações podem ser desestabilizadas em favor de uma representação menos preconceituosa e estigmatizadora dessas vítimas. Partimos da hipótese de que as docentes compartilham da representação de que meninas que sofrem violência sexual são responsáveis e culpadas por esses atos como demonstram pesquisas sobre este tema em diferentes âmbitos sociais.

Dedicamo-nos, portanto, ao estudo das representações sobre violência sexual contra meninas. Nosso intuito é verificar que representações docentes apresentam sobre meninas vítimas de violência sexual, incluindo suas alunas, e o quanto tais representações podem ser desestabilizadas em favor de uma representação menos preconceituosa e estigmatizadora. Partimos da hipótese de que as docentes, de modo

¹ Optamos por apresentar em extenso os nomes das/os autoras/es na primeira vez em que são mencionadas/os.

² Dado obtido na coleta realizada no CREAS sobre as vítimas de violência sexual na cidade de Maringá-PR, detalhado no capítulo 3 desta tese.

geral, compartilham da representação de que meninas que sofrem violência sexual são culpadas e não vítimas desses atos.

Como problema de pesquisa partimos da seguinte indagação – *as representações sociais das docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas podem ser desestabilizadas por meio de uma experiência de formação pautada na dialogicidade e na troca de saberes?* A partir dessa indagação organizamos como objetivo geral – *analisar as representações sociais de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas construídas em uma experiência de formação.*

Estereótipos e preconceitos que culpabilizam as vítimas de violência sexual podem ser encontrados em pesquisas recentes como a realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2014, segundo a qual 58% dos homens e das mulheres entrevistados/as concordaram total ou parcialmente com a seguinte afirmação: “Se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros”. Representações dessa ordem reforçam o entendimento de que as mulheres provocam os atos violentos dos estupradores contra elas e que “o acesso dos homens aos corpos das mulheres é livre se elas não impuserem barreiras, como se comportar e se vestir ‘adequadamente’” (CERQUEIRA; COELHO, 2014, p. 22).

Outro fato sobre este tema destaca-se, em 2016, o de um avô que violentara várias vezes a neta com 16 anos de idade, em 2014, data da denúncia, evidenciou a permanência dessa visão com absolvição do adulto agressor. De acordo com o juiz, “*Não há prova segura e indene de que o acusado empregou força física suficientemente capaz de impedir a vítima de reagir*”, apesar de que a adolescente³ não tenha conseguido reagir por sentir-se perplexa e paralisada com a atitude inesperada do avô. Outro caso que ganhou repercussão nacional foi o estupro coletivo que aconteceu, em 2016, contra uma menina menor também com 16 anos de idade. Na matéria⁴ a adolescente relata ter sido julgada social e juridicamente pelo modo como se vestia, comportava-se, pelos locais que frequentava, entre outros aspectos de sua vida cotidiana, como se justificassem a violência dos agressores. O delegado que investigava o caso foi afastado por constranger a vítima e por afirmar que não estava convencido de que realmente havia acontecido o estupro. Após seu afastamento, uma delegada assumiu o caso e, diferente do profissional anterior, considerou que o depoimento da vítima e o

³ Mais informações <<http://migre.me/v3N8u>>.

⁴ Mais informações: <<http://migre.me/vtiY2>>.

vídeo divulgado pelos estupradores nas redes sociais comprovavam ter ocorrido o estupro.

No filme *Câmara de Espelhos*⁵, dirigido pela cineasta Dea Ferraz, são apresentadas representações de homens moradores da Região Metropolitana do Recife sobre as mulheres. Algumas das falas dos participantes foram divulgadas na matéria⁶: “Meu sonho é casar com uma mulher muda, surda e boa doméstica. Com essa nova lei está caro contratar uma doméstica”, “Se ela sai com uma roupa dessas ela quer o quê?”. Conforme a diretora do filme, falas como essas revelam a naturalização do machismo entre os homens brasileiros para os quais a mulher é um objeto de consumo à disposição de seus desejos e vontades. Mais recentemente, em 2018, em uma matéria jornalística⁷ é reproduzida a alegação de um Defensor Público de que em casos de estupro e assédio, a vestimenta das mulheres diz muito para fins de condenação ou absolvição no campo criminal. Após esta entrevista, a Rede Nacional de Advogadas e Advogados Populares manifestou-se, em nota, repudiando as declarações do Defensor de culpabilização da vítima de violência sexual, que apenas reforçam o controle da sociedade sobre os corpos das mulheres.

No mesmo ano, em dezembro de 2018, o escândalo⁸ gerado pelo “Caso João de Deus” também repercutiu episódios de violência sexual que ocorreram durante os atendimentos do médium, na cidade de Abadiânia/GO, desde a década de 1980 até o momento da denúncia. Algumas das mulheres entrevistadas declararam ter demorado para denunciar a violência sofrida por considerarem que ninguém acreditaria nelas. Confirmando seus receios de expor a violência cometida, as mulheres que fizeram a denúncia sofreram ameaças por parte do médium e de seus/suas funcionários/as, assim como linchamento virtual. Tornaram-se assim duplamente violentadas: foram vítimas de violência sexual e moral por conta de calúnias e de agressões verbais.

Consideramos que a apresentação desses casos ilustra as representações que ainda persistem no contexto brasileiro com relação à violência sexual quando as vítimas são meninas e mulheres. Nessa perspectiva, tanto para Alexandre Ferreira Lapa Polac (2015) quanto para Maria Teresinha Schreiner (2008), a violência sexual se constitui em uma forma de controle da sexualidade feminina, enredada na relação de poder dual do

⁵ O documentário foi produzido em 2016 e tem duração de 1h16min. Entrou em cartaz em alguns estados do Brasil e contou com debate após a exibição.

⁶ Mais informações <http://www.brasilpost.com.br/2016/09/22/camera-de-espelhos_n_12130572.html>.

⁷ Mais informações <encurtador.com.br/GOY49>.

⁸ Mais informações <encurtador.com.br/aczKR>.

gênero masculino sobre o feminino. Não é, portanto, por acaso, o julgamento dos hábitos e costumes das vítimas e não dos homens – os agressores. Esses julgamentos ancoram-se na representação de que a violência masculina é apenas uma reação aos “maus comportamentos” dessas meninas.

No entanto, como lembra Fabiane Freire França (2014, p. 46), em sua pesquisa sobre representações de gênero por parte de docentes, essas concepções “sofrem um processo constante de conflitos e tensões que ocorrem tanto em uma dimensão maior como revoluções de valores e costumes como na vida cotidiana quando são tomadas pequenas decisões”. As possibilidades de mudança de representações são também referidas na pesquisa de Isabela Cristina Barros Cardoso (2015) que analisou discursos sobre violência sexual contra mulheres no webjornalismo e nas redes sociais. De acordo com a autora, as representações predominantes são de culpabilização das vítimas mulheres, mas também são perceptíveis movimentos contrários que, em alguns momentos, desestabilizam as “verdades” cristalizadas. É exemplo desse movimento, a denúncia da normalização da violência sexual contra as mulheres, ainda sustentada nas vestimentas, hábitos e comportamentos das vítimas, em mostras artísticas como as ocorridas na Bélgica⁹ sobre as roupas de vítimas de estupro. Nas redes sociais, usuários/as em um movimento com o mesmo objetivo postaram fotos próprias acompanhadas da frase “Eu não mereço ser estuprada”¹⁰ ou fotos com cartazes e/ou frases escritas pelo corpo¹¹, questionando a justificativa da agressão sexual contra a mulher por conta de sua vestimenta e comportamento.

Também na *web* crescem os movimentos contra violência de gênero em vários âmbitos como o sexual, no trabalho e nos direitos políticos. Dentre eles, a *Marcha das Vadias*¹², a *Marcha das Margaridas*¹³, o *Movimento das Camponesas*¹⁴ e *AzMina*¹⁵. O movimento *Arrumando Letras*¹⁶ tem utilizado as redes sociais para denunciar a violência simbólica contra as mulheres nas letras das músicas, como foi o caso da *youtuber* Mariana Nolasco que compôs versos alternativos em resposta à música *Baile de Favela* do MCJoão (Quadro 01). Segundo a matéria publicada no site *MdeMulher*¹⁷,

⁹ Mais informações: <encurtador.com.br/brvwJ>.

¹⁰ Mais informações: <<http://migre.me/wmCwY>>.

¹¹ Mais informações: <<http://migre.me/wmCis>>.

¹² Mais informações: <<https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/2016/11/04/quem-somos/>>.

¹³ Mais informações: <<https://www.facebook.com/Marchadasmargaridas/>>.

¹⁴ Mais informações: <<http://www.mmcbrazil.com.br/site/node/43>>.

¹⁵ Mais informações: <<http://azmina.com.br/>>.

¹⁶ Mais informações: <<https://www.facebook.com/paginaarrumandolettras/>>.

¹⁷ Mais informações: <<http://migre.me/wmHix>>.

a letra original é agressiva, ofensiva e violenta contra as mulheres e a resposta da *youtuber* foi elaborada com a intenção de falar sobre o respeito a todas as formas de ser mulher.

QUADRO 01 - Letras da música Baile de Favela compostas por MCJoão e Mariana Nolasco

Baile de Favela (MC João)	Baile de Favela – Resposta (Mariana Nolasco)
<p>Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo Quer desafiar? Num tô entendendo Mexeu com o R7 vai voltar com a xota ardendo (vai)</p>	<p>Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo Ela veio quente, hoje eu tô fervendo Quer desafiar, não to entendendo Mexeu com o R7 vai voltar</p>
<p>Que o Helipa, é, baile de favela Que a Marcone, é, baile de favela Que a são Rafael, é, baile de favela E os menor preparado pra foder com a xota dela (vai)</p>	<p>Que o Helipa, é baile de favela Que a Marcone, é baile de favela E a São Rafael, é baile de favela E os menor preparado pra</p>
<p>Eliza Maria, é, baile de favela Invasão, é, baile de favela E as casinha, é, baile de favela E os menor preparado pra foder com a xeca dela (vai)</p>	<p>Eu vou contar pra vocês Não queria dizer nada Desafio é ouvir e ficar de boca calada Como é que vocês podem dizer? Como é que vocês podem Nem sequer se arrepender?</p>
<p>Que o Hebron, é, baile de favela A Bailão, é, baile de favela E na rua 7? Baile de favela! E os menor preparado pra foder com a xeca dela (vai)</p>	<p>Dizer que é baile de favela Ferrar com a vida dela Tentar me convencer que quem vem quente ferve elas Mas esquece que essa vida é pra quem quer Tirar nossos valores, esquecer os da mulher</p>
<p>Ela veio quente, hoje eu tô fervendo Ela veio quente, hoje eu tô fervendo Quer desafiar? Num tô entendendo Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardendo (vai)</p>	<p>Vocês sabem que de um tempo pra cá As menor só engravidam e o sustento onde tá? Eu sei lá, mas deixa pra lá Quem se importa é o menor E a mãe que vai ter que cuidar</p>
<p>Que o Helipa, é, baile de favela Que a Marcone, baile de favela Que a são Rafael, é, baile de favela E os menor preparado pa foder com a xota dela (vai)</p>	<p>Eu vou contar pra vocês Não queria ouvir nada Desse quente, tô fervendo E quem vai ser a usada?</p>
	<p>Será eu, ou ela? Ou não! você? Isso pouco me interessa O que importa é aprender</p>
	<p>A referência de respeito pra usar É baile de favela com muito amor pra dar Eliza, a Maria a Regina e a Margarete Todos nós somos humanos</p>

	<p>E é o amor que prevalece.</p> <p>Se quiser dar uma fugida pode pá Pode ir quente ou fervendo Mas respeita o seu par Ivonete, e a Judete, a menina e a Lurdete João Paulo, São Francisco e a turma da Elizete</p> <p>Todos nós temos muito amor pra dar Pode ir quente ou fervendo Mas respeita o seu par Porque um dia A chapa que você ferveu Pode ser a mãe dos filhos do destino que escolheu</p> <p>Vocês sabem a situação que vão encontrar? Então pensa no menor e onde isso vai levar Vamos pensar! Será que vai ajudar? Será que essa letra vai mostrar o valor a dar?</p> <p>Que o Helipa, é baile de favela Que a Marcone, é baile de favela Que a São Rafael, é baile de favela E os menor preparado pra florir a vida delas</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A normalização da violência contra mulheres manifesta explicitamente em músicas como a citada acima tem levado muitas a terem dúvidas sobre se o que vivenciaram pode ser considerado violência sexual ou não¹⁸.

Dados estatísticos referendam os conteúdos desses movimentos e denúncias sobre a violência contra as mulheres e as meninas. No período de 2011 a 2014, 69,9% dos casos de estupro no Brasil foram contra crianças do gênero feminino, e 40,0% dos estupradores das crianças pertenciam ao círculo familiar próximo, incluindo pai, padrasto, tio, irmão e avô (CERQUEIRA et al, 2017). Em 2016, o sistema de saúde registrou 22,9 mil atendimentos a vítimas de estupro no Brasil. Em mais de 13 mil deles - 57% dos casos - as vítimas tinham entre 0 e 14 anos. Dessas, cerca de 6 mil vítimas tinham menos de 9 anos (SOARES, 2017). O local de maior ocorrência é na residência da vítima - 51% (LOBEL, 2016) e as maiores vítimas são meninas - 65,1% (WAISELFISZ, 2015).

Apesar da grande quantidade de casos registrados de violência sexual contra meninas e as dificuldades relatadas pelas vítimas para revelar a agressão sofrida, é

¹⁸ Mais informações: <encurtador.com.br/cixG3>.

reconhecida a importância de adultos próximos que possam realizar esta escuta. Entre eles, destacam-se os/as docentes com os/as quais as crianças e adolescentes convivem diariamente. Para tanto há pesquisas como as de Patrícia Monteiro Ribeiro (2012), Rosane Joaquim Elias (2010), Tatiana Savoia Landini (2011), Vera Márcia Marques Santos (2011) entre outras/os que denunciam a estranheza e o distanciamento das/os docentes frente a essa temática. De acordo com as autoras, as dificuldades em lidar com a violência sexual no espaço escolar envolvem, dentre outros fatores, a criação familiar repressiva, que implica nas suas ações e compreensões estereotipadas sobre a sexualidade e a violência sexual, a ausência de formação na área da sexualidade e da violência sexual, a fragilidade de comunicação entre os profissionais da escola (equipe pedagógica, direção e professores) e a insegurança em se envolver diretamente num caso de suspeita ou confirmação de violência sexual contra seus/suas alunos/as.

As dificuldades enfrentadas pelos/as docentes para lidar com o tema da violência sexual e de casos envolvendo suas estudantes foram focalizados em minha dissertação de mestrado¹⁹ na qual foram entrevistadas trinta e uma docentes de escolas públicas da cidade de Francisco Beltrão/PR. Os resultados revelaram a ausência de qualificação para tratar de temas relacionados à sexualidade e gênero com seus/suas alunos/as. As/os professoras/es relataram seu sentimento de impotência em casos de violência sexual e seus preconceitos com as vestimentas e comportamentos das meninas vítimas dessa forma de violência. Como relatou uma das docentes entrevistadas:

“[...] eu até digo que quando o vendedor quer vender uma roupa ele coloca na vitrine, então quando a menina quer vender o corpo, quer dar o corpo para outra pessoa, ela fica expondo o que tem, e não é assim que tem que ser porque vai atrair só pessoas que não prestam, aí a gente escuta ‘ai coitadinha ela foi violentada’, mas por que será? Será que não é porque ela chamou muito a atenção de alguém que não prestava?!” (Amiga II)²⁰.

De acordo com o estudo desenvolvido por Landini (2006), ao resgatar o que foi publicado sobre violência sexual contra crianças e adolescentes pelo jornal O Estado de S.Paulo, há pelo menos 26 anos a violência sexual contra meninas tem sido documentada. Contudo, é principalmente na última década que esse tema tem ocupado o espaço institucional da pesquisa acadêmica em diferentes áreas, como a educação, a

¹⁹ Dissertação defendida em 2014, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE, sob o título “Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar”.

²⁰ Cada docente entrevistada/o escolheu um codinome como forma de manter o anonimato.

psicologia social, a saúde e o serviço social (SANTOS, 2011; FALEIROS; FALEIROS, 2008; LANDINI, 2011). Para conhecer o que tem sido produzido sobre as representações de docentes sobre violência sexual contra meninas, realizamos uma revisão da produção acadêmica brasileira dos últimos dez anos, de 2005 a 2015²¹. A versão completa dessa revisão foi sistematizada em um artigo intitulado *Representações sobre violência sexual contra meninas: revisão da produção científica brasileira (2005-2015)*²² e por essa razão apresentamos aqui as sete pesquisas que restaram do processo de leitura, de análise e de descarte das produções.

Organizamos os trabalhos em dois grupos (Quadro 02), conforme as semelhanças em suas discussões: no primeiro grupo localizamos três pesquisas que estudaram as representações de docentes, da mídia impressa e do webjornalismo sobre violência sexual, enquanto no segundo, localizamos quatro pesquisas que investigaram a violência sexual e as relações de gênero, abordando a fala dos violentadores, a responsabilização feminina e as contribuições dos estudos de gênero e da teoria das representações sociais para a formação docente.

QUADRO 02 - Produção acadêmica brasileira no período de 2005 a 2015.

Palavras-chave	Nº	Autor/a	Área de pesquisa	Banco de dados	Título
"Representações"/ "Representações Sociais", "Violência sexual"/ "Abuso Sexual"	03	Tatiana Savoia Landini (2006)	Artigo	Scielo	Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração
		Patrícia Monteiro Ribeiro (2012)	Mestrado	CAPES	O abuso sexual infantil intrafamiliar e os sentidos compartilhados pelos professores em Recife
		Isabela Cristina Barros Cardoso	Mestrado	BDTD	Discursos sobre violência sexual contra a mulher no webjornalismo e nas redes sociais

²¹ A revisão da produção acadêmica foi realizada nos bancos de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Nacionais (BDTD) e do Scientific Electronic Library Online (Scielo) a partir da combinação das seguintes palavras-chave: "representações"/"violência sexual", "violência sexual"/"gênero", utilizamos também as derivações "representações sociais" e "abuso sexual".

²² Apresentado no VI Simpósio Estadual de Representações Sociais e Educação e I Simpósio Internacional de Educação, Representações Sociais e Subjetividade. Disponível em: <encurtador.com.br/bFNUV>.

		(2015)			
“Violência sexual”/ “Abuso Sexual”, “Gênero”	04	Lilia Blima Schraiber et al. (2008)	Artigo	SciELO	Violência sexual por parceiro íntimo entre homens e mulheres no Brasil urbano, 2005
		Marilei Teresinha Schreiner (2008)	Mestrado	BDTD	O abuso sexual numa perspectiva de gênero: o processo de responsabilização da menina
		Any Ávila Assunção (2009)	Doutorado	BDTD	A tutela judicial da violência de gênero: do fato social negado ao ato jurídico visualizado
		Mirela Massia Sanfelice (2011)	Mestrado	CAPES	Violência de gênero: um estudo das relações de gênero de homens autores de abuso sexual contra crianças em Santa Maria

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

Do primeiro grupo faz parte a pesquisa de Tatiana Savoia Landini (2006) que investiga as publicações sobre violência sexual contra crianças e adolescentes no jornal *O Estado de São Paulo*, durante o século XX; a de Patrícia Monteiro Ribeiro (2012) que aborda os significados compartilhados por docentes sobre o abuso sexual infantil; e a de Isabela Cristina Cardoso (2015) que verifica os discursos acerca da violência sexual contra a mulher veiculados no webjornalismo e nas redes sociais entre 2013 a 2014. Ao abordarem representações sobre tal violência, constatam que o gênero que mais sofre violência sexual é o feminino, diretamente relacionada à desigualdade que visa a manutenção da sociedade patriarcal e a submissão feminina. Landini (2006, p. 229-230) esclarece que as notícias encontradas no jornal analisado não apresentam a vítima como possível culpada, pelo contrário, “[...] as crianças eram retratadas estritamente como vítimas, não há qualquer menção à criança ter ‘provocado’ ou ‘consentido’ o ato”. Contrariamente, as notícias analisadas por Cardoso (2015) representam a mulher como culpada, “[...] seja pelo envio de uma foto íntima ao futuro agressor, por pegar carona com um homem desconhecido, ou se comportando de maneira a propiciar o estupro” (CARDOSO, 2015, p. 124). Voltada ao campo da educação, a pesquisa de Ribeiro (2012, p. 125) verifica que para as docentes entrevistadas a culpa da violência sexual intrafamiliar é do próprio grupo familiar, considerados desestruturados. São “famílias pobres que não protegem a criança e que se afastam do modelo ainda idealizado de organização familiar nuclear e/ou de conjugalidade estável, ou seja, com pouca ou sem troca de parceiros”.

Do segundo grupo de pesquisas encontradas em nossa revisão constam a pesquisa de Marilei Teresinha Schreiner (2008) que investiga as relações de poder/gênero subjacentes ao processo de atribuição da responsabilidade às meninas em casos de abuso sexual; a de Any Àvila Assunção (2009) que analisa práticas jurídicas em julgamentos de crimes sexuais praticados contra mulheres; a de Lilia Blima Schraiber, Ana Flávia D'Oliveira e Ivan França Junior (2008) que investigam a prevalência de violência sexual por parceiro íntimo entre homens e mulheres da população urbana brasileira; e, por último, a de Mirela Massia Sanfelice (2011) que estuda como as relações de gênero se constroem e se reproduzem nos (e pelos/as) autores/as de violência sexual.

Ao partir do pressuposto que o abuso sexual contra meninas é um ato de abuso de poder, de violência e desejo de dominação, e não simplesmente um ato sexual, Schreiner (2008) conclui que na dinâmica da família abusiva reproduzem-se relações naturalizadas da sociedade patriarcal que visa a dominação e a subordinação do gênero feminino, e que essas relações contribuem para a (re)vitimização de meninas que sofrem abuso sexual, através de sua responsabilização. Pretende, ao denunciar essas relações, contribuir para elaboração de intervenções que ensejem o enfrentamento dessa forma de violência e dessa organização social. Também Assunção (2009) denuncia as relações da sociedade patriarcal que contribuem para a responsabilização de mulheres pela violência sexual sofrida. Aponta a fragilidade, a exclusão e a desigualdade jurídica designada às mulheres, pois os valores objetivos e subjetivos presentes na retórica do/a julgador/a, referente ao comportamento social e moral da mulher agredida, estão ancorados nos ideais do patriarcado em que prevalecem os papéis tradicionalmente determinados a homens e mulheres, culminando na desqualificação e fragilização do depoimento da mulher agredida. Ainda no contexto de discussões sobre a dominação masculina, Schraiber et al (2008) pontuam, igualmente, a prevalência de violência sexual cometida por homens contra o gênero feminino, neste caso suas parceiras. Concluem através deste estudo, que a violência sexual ocorre como resultado de conflitos de gênero, nos quais o comportamento dos homens é explicado como uma busca de restauração de poder ou então como prevenção da perda desse poder em situações nas quais as atribuições masculinas e femininas estão se transformando e resultam em conflitos sobre a relação hierárquica tradicional. Por fim, Sanfelice (2011) demonstra que os homens exercem seu poder sobre meninas e mulheres nas relações familiares a fim de obter privilégios, como os sexuais. Nas entrevistas os homens admitem manter relações violentas com

suas esposas e consideram que isso é normal para a vida de um casal. A autora conclui, assim, que tanto homens quanto mulheres são vítimas dessa sociedade patriarcal, na qual aprendem, durante gerações, os papéis que devem exercer, e que nesse contexto a família se mostrou o locus privilegiado de manutenção da violência e do abuso sexual contra crianças do gênero feminino.

Como ponto comum das conclusões dessas pesquisas podemos identificar a justificativa da violência sexual contra mulheres e meninas como resultante das relações desiguais de gênero. Desigualdade que preza pelo controle da sexualidade feminina, tolera a submissão da mulher à violência sexual e reforça a culpabilização da vítima.

Vale ressaltar que a partir do contato com essas pesquisas e com as demais produções científicas sobre o tema, fizemos a escolha pelo uso do termo “violência sexual”, levando em consideração que, de acordo com Marceline Gabel (1997), etimologicamente o termo abuso define afastamento do uso (“us”) normal. O abuso é, ao mesmo tempo, mau uso e uso excessivo. Significa ultrapassar os limites, transgredir. Há críticas ao uso do termo abuso sexual, tradução do inglês “sexual abuse”, pois nele estaria implícito que há um uso (sexual) permitido pela vítima. Assim, só manteremos o emprego de “abuso sexual” quando nos referirmos a citações diretas de autores/as e/ou leis adeptos/as a esse termo.

Além de reforçar as considerações já encontradas nos meios de comunicação e na literatura especializada sobre a culpabilização da mulher e da menina, vítimas de violência sexual, a revisão da produção acadêmica brasileira nos revelou que somente a pesquisa de Ribeiro (2012) envolve representações, escola, docentes e meninas vítimas de violência sexual, indicando defasagem nesse campo. Em contrapartida, à quase inexistente qualificação dos/as docentes sobre o tema pesquisas (BRINO; WILLIANS (2003); ELIAS (2010); LANDINI (2011); RIBEIRO (2012); SANTOS (2011), destacam a relevância de um adulto confiável junto a essa vítima, capazes de escutar e validar seu relato da violência sofrida. É reconhecida pela literatura que as representações dos/as docentes sobre a violência sexual, a vítima e o agressor repercutem em sua forma de lidar com essa temática em sala de aula e com as possíveis vítimas que os/as procurarem na escola.

Essas considerações nos levaram a nos interrogar sobre as possibilidades de desestabilização das representações sociais de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas, tendo em vista a relevância de sua preparação para lidar com essas situações nas instituições escolares. Propusemo-nos, então, nesta

pesquisa, a investigar os efeitos da desestabilização das representações sociais de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas a partir de uma experiência pedagógica dialógica. A decisão por uma abordagem dialógica foi tomada a partir do contato com as obras de Paulo Freire (1987) e Fabiane Freire França (2014) que salientam a dialogicidade como ponto central de uma pesquisa que busca a troca de saberes e fazeres, bem como a horizontalidade das relações pesquisador/a e pesquisados/as.

Para a realização de uma pesquisa com essas características de dialogicidade e troca entre os/as participantes desenvolvemos uma pesquisa-ação-participativa, em que ocorreram duas aplicações da Técnica de Associação Livre (TAL) e cinco encontros nos Círculos Dialógicos com 11 docentes da educação básica de uma escola municipal da cidade de Maringá-PR. Como referencial teórico-metodológico escolhemos a Teoria das Representações Sociais e, com ela, a Teoria do Núcleo Central, e os Estudos de Gênero. Para a análise dos dados obtidos utilizamos a Análise de Conteúdo e a Hierarquização de Palavras.

Evidenciamos que nosso estudo se insere na tradição do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura GEPAC/UEM/CNPq²³ que privilegia pesquisas que investigam efeitos de experiências pedagógicas, e que tem pesquisado representações sociais de docentes sobre diferentes temas como gênero e sexualidade, sexualidade da pessoa com Síndrome de Down, objetivos da escola e profissão docente (FRANÇA, 2014; NANTES, 2018; PÁTARO, 2015; ROMERO, 2018), formação docente em gênero (FRANÇA, 2009), gênero e sexualidade em relação a representações de adolescentes, identidades de gênero e infância, e imagens e gênero (ARAÚJO, 2015; BALISCEI; MAIO; CALSA, 2016; BALISCEI; CALSA; GARCIA, 2017) e representações de masculinidades em diferentes artefatos culturais como desenhos, anúncios publicitários, filmes etc. (BALISCEI; GARCÍA; CALSA, 2018; BALISCEI, 2018).

²³ Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura com aporte teórico e metodológico dos Estudos Culturais e da Teoria das Representações Sociais, coordenado pelas Profas. Dra. Teresa Teruya e Dra. Geiva Carolina Calsa, na UEM.

1. REPRESENTAÇÕES DAS MULHERES: ENTRE CONFRONTOS E MOVIMENTOS

Por que apresentar a história dos movimentos sociais e políticos das mulheres em uma pesquisa sobre suas representações? Em nosso ponto de vista, a compreensão das representações de meninas e mulheres neste início de século é produto de movimentos históricos que envolvem o corpo feminino, a sexualidade feminina, seu sexo e a violência a que continuam sendo submetidas na vida privada e pública. Para atender a essa meta este capítulo foi dividido em três tópicos descritos a seguir.

No primeiro tópico, intitulado *Entre Eva e Maria*, descrevemos a construção de um modelo ideal de mulher – mãe e boa esposa, associada à imagem da virgem Maria e ao seu avesso – a mulher naturalmente corrompida, associada à imagem de Eva, entrelaçadas à perspectiva do cristianismo predominante no Brasil desde o século XVI, as histórias de adultérios, prostituição e aborto que desafiaram e continuam desafiando essa visão de mundo (ALGRANTI, 2014; ARAÚJO, 2015; BADINTER, 1985; CHAUI, 1984; DEL PRIORE, 1994; 2014; FIGUEIRÓ, 2010; FOUCAULT, 2014).

No segundo tópico, *A medicina e o corpo feminino: novas formas de controle*, apresentamos as relações entre o cristianismo e a medicina que contribuíram para que o corpo e a sexualidade feminina permanecessem restritos ao estatuto biológico e patológico. Acompanhando as mudanças advindas da Proclamação da República, neste período, as mulheres brasileiras protagonizaram a Primeira Onda do movimento feminista por meio do qual buscaram o direto ao voto e organizaram-se contra a obrigatoriedade da maternidade e da vida doméstica. Nesse contexto, métodos contraceptivos passaram a ser pesquisados e adotados pelas mulheres em sua luta pela liberdade e independência sobre seu corpo e sua vida (ALVES; PITANGUY, 1981; DEL PRIORE 1994; 2014; 2015; ENGEL, 2015; FIGUEIRÓ, 2010; FOUCAULT, 2014; PEDRO, 2006; 2010; PINTO, 2010).

Por fim, no último tópico, *Fases de transição*, buscamos mostrar como, apesar das conquistas das mulheres quanto à sua sexualidade, no início do século XX, ainda se mantinham representações do feminino pautadas no determinismo biológico de seu sexo e gênero. Neste momento, a Segunda Onda dos movimentos feministas destaca o caráter social, político e cultural das desigualdades entre homens e mulheres, enquanto posteriormente, na segunda metade do século, a Terceira Onda introduz a categoria de

gênero como uma forma de compreender as relações entre gênero, sexo e sexualidades na organização social burguesa (ALVES; PITANGUY, 1981; BADINTER, 1985; BRASIL, 2006; BRASIL, 2015; CARDOSO, 2015; COSTA, 2005; DEL PRIORE, 2014; MOURA; LEAL, 2016; PINSKY, 2015; PINTO, 2010; SARTI, 2004).

1.1 Entre Eva e Maria

*Quanto às mulheres, que elas tenham roupas decentes,
se enfeitem com pudor e modéstia;
Nem tranças, nem objetos de ouro,
pérolas ou vestuário suntuoso;
Mas que ornem, ao contrário, com boas obras,
como convém a mulheres que se professam piedosas.
Durante a instrução,
a mulher conserve o silêncio,
com toda submissão.
Eu não permito que a mulher ensine ou doutrine o homem.
Que ela conserve, pois, o silêncio.
Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva.
E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que,
seduzida, caiu em transgressão.
Entretanto, ela será salva pela sua maternidade,
desde que, com modéstia,
permaneça na fé, no amor e na santidade.*

(Timóteo, 2: 9-15)

Durante séculos a Igreja Católica, em aliança com os poderes seculares, ditou as normas sociais e protagonizou o discurso moralizador sobre o uso dos corpos no ocidente. Ademais, exerceu seu pensamento moralizante na nova terra, a Terra de Santa Cruz, o Brasil colonizado por Portugal no século XVI. Neste percurso, uma de suas atividades mais significativas foi o adestramento da sexualidade e dos corpos de nativos/as e colonizadores/as para o estabelecimento de famílias como eixo da moral da nova sociedade. Para que esse objetivo se concretizasse, tornou-se essencial demarcar o padrão da mulher ideal para a constituição das novas famílias em solo brasileiro.

Como indicam os versículos bíblicos que iniciam este capítulo, para os ensinamentos cristãos, a mulher ideal para o casamento é aquela dedicada aos cuidados da casa, do marido e dos/as filhos/as, com o corpo recatado e obediente às regras estabelecidas pela Igreja, pelo marido e, posteriormente, será pela medicina e pelo Estado. Não deve chamar a atenção dos homens para si com exceção de seu marido para

quem, discretamente, pode se enfeitar. Que conserve o silêncio e a submissão, para que assim alcance seu destino essencial, a maternidade, que a salvará de todo o mal que traz em si. De acordo com a Igreja, essa é a mulher que pode finalmente se aproximar da Virgem Maria, o ideal feminino a ser cultuado (ARAÚJO, 2015).

No entanto, se há um ideal feminino para o casamento, há também o seu avesso, que, conforme o versículo, seria Eva, a mulher naturalmente corrompida e sedutora, que utiliza penteados, objetos de ouro e vestimentas chamativas; a transgressora. Para Mary Neide Damico Figueiró (2010) e Emanuel Araújo (2015), a existência de Eva leva a mulher à condenação de pagar eternamente por seu pecado original. Foi Eva, pecadora e sedutora, quem levou Adão a pecar, e toda mulher partilha da “essência de Eva [e] tinha que ser permanentemente controlada” (ARAÚJO, 2015, p. 46). No seguimento do versículo está posto que a única forma da mulher se livrar desse mal e conseguir sua salvação, é através da maternidade, o “ápice da vida da mulher. Doravante, ela se afastava de Eva e aproximava-se de Maria” (*ibidem*, p. 52).

Conforme Mary Del Piore (1994), essa normatização dos corpos femininos, sobretudo a partir do século XVII, esvaziou as mulheres de qualquer uso prazeroso de seu corpo, camuflado sob os panos da boa mulher, contida e obediente, pois “[...] o acordo epistolar entre autores/as laicos/as ou religiosos/as gira sempre em torno das mesmas questões: o casamento como elemento de equilíbrio social, e dentro dele, a ausência de paixões, a obediência e a subordinação feminina” (*ibidem*, p. 20). É exaltada, assim, a suposta pureza feminina, maternidade e santidade, para melhor controlar seu comportamento e pensamento, uma vez que ambos se reduzem ao dever de “instruir e educar os filhos cristãmente, cuidar com diligência das coisas da casa, não sair dela sem necessidade nem sem permissão de seu marido, cujo amor deve ser superior a todos, depois de Deus” (DEL PRIORE, 1994, p. 18-19). Sendo o casamento um momento tão importante para a vida feminina com que idade lhe era indicado? Havia diferenças de idade para homens e para mulheres se casarem?

Araújo (2015) esclarece que no início do século XVIII, com a idade de 12 anos as meninas já eram consideradas prontas para contrair matrimônio, ou até mais cedo, caso sua falta de idade não acarretasse em falta de discricção e disposição para cumprir com seus deveres de boa esposa. Além disso, descreve que era compreensível para a época a preocupação dos pais e das mães quando meninas de 14 ou 15 anos ainda não haviam casado ou ainda não estavam prometidas para um futuro matrimônio. Quanto aos homens, ao contrário, o avançar da idade não acarretava preocupações para suas

famílias, uma vez que os casamentos eram possíveis desde jovem até os setenta anos, sempre com meninas jovens, virgens e casadoiras.

Vale ressaltar que a urgência em vigiar o sexo feminino, para que se mantivessem honradas e aptas ao casamento faz parte da organização das novas famílias, as famílias burguesas, para quem o corpo da mulher e sua sexualidade passava a ser considerada “[...] coisa importante, frágil tesouro, segredo de conhecimento indispensável” (FOUCAULT, 2014, p. 131), responsável pela manutenção das famílias. Assim, enquanto instância social de controle dos/as cidadãos/ãs, a família burguesa sexualizou a mulher, “ociosa” no antigo regime, e a ela atribuiu obrigações sociais, conjugais, domésticas e maternais.

No entanto, apesar dos regramentos sociais, econômicos e dogmas cristãos as mulheres das camadas populares, ainda que submetidas à valorização do casamento legítimo e da fecundidade, diferentemente das burguesas, mantiveram-se alheias a um controle tão rigoroso de sua sexualidade mantendo certa liberdade (FOUCAULT, 2014). Referindo-se ao nosso país, Del Priore (1994, p. 20), destaca o quão distante da pregação religiosa “[...] se encontravam as mulatas²⁴ e negras forras e as brancas empobrecidas. Ao discurso monocórdio sobre seus comportamentos, [...] elas respondiam com práticas tidas por desabusadas, mas apenas resultantes de suas condições materiais de vida”, incluindo a prostituição e a violência sexual.

Também como enfrentamento do regramento religioso e político-moral, as mulheres casadas lutavam para se livrar de maridos indesejados, como os adúlteros ou violentos, recorrendo aos tribunais eclesiásticos para denunciá-los com o argumento de que não contribuía para formar uma família cristã. Além disso, muitas vezes cometiam adultério e abortos como forma de se defender das rígidas normas de conduta moral do casamento. Acompanhando esse movimento de regramento moral, curiosamente, a prostituição foi tornando-se a única forma de manter relações sexuais lícitas antes do casamento e fora do casamento e não direcionadas para procriação, consideradas “pacificadoras da violência sexual contra as donzelas casadouras e do desejo que pusesse em risco a fidelidade às esposas” (DEL PRIORE, 1994, p. 22). Aos

²⁴ Aquela cuja ascendência provém da mistura entre brancos e negros; mulher de cor amorenada, filha de pai branco e mãe negra ou vice-versa. Mais informações: <<https://www.dicio.com.br/mulata/>>. Tal aceção pode ser considerada ofensiva por estar relacionada ao período de escravidão, um passado marcado por traumas e violências no qual a situação social e racial era classificada a partir de teorias ocidentais racistas. Mais informações: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0071.pdf>>.

olhos da igreja, portanto, “eram [consideradas] salvas do casamento moderno” (*ibidem*, p. 22).

Prostitutas e donzelas casadoiras reforçavam a cisão das mulheres em Marias e Evas cuja linha divisória era considerada bastante tênue, devido aos comportamentos tidos como moralmente desviantes, que transformavam rapidamente Marias em Evas. Com o desenvolvimento dessa divisão entre as mulheres os homens assumem uma dupla moral, aceita socialmente: em casa um comportamento e na rua outro, afinal, fazia com as prostitutas aquilo que não era aceito que fizesse com sua esposa. Invadindo o leito conjugal, as normas religiosas pregavam a abstinência e relações sexuais destinadas à procriação (CHAUÍ, 1984; FIGUEIRÓ, 2010; SANTIN, 2005).

Neste contexto de controle da sexualidade de homens e mulheres e da constituição das famílias, necessárias ao desenvolvimento da modernidade, a Igreja elaborou manuais, como o Manual dos Confessores, que ensinavam aos casais como manter relações sexuais, sem prazer, sem carícias e com posições pré-determinadas cujo fim era tão somente o da procriação. A Igreja reforça, assim, a anulação dos desejos e prazeres do corpo feminino para que a mulher assumisse o único papel destinado a ela, de ser mãe. “Finalmente, com prazer ou sem prazer, com paixão ou sem paixão, a menina tornava-se mãe, e mãe honrada, criada na casa dos pais, casada na igreja” (ARAÚJO, 2015, p. 52).

Se, antes, a menina devia respeito ao pai, depois de casada passa a ser submissa ao marido e, cada vez mais, a casa se torna o seu lugar. E como sair dela? Só acompanhada e em raras situações, “repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada” (ARAÚJO, 2015, p. 49). De acordo com Araújo (2015), os registros sobre a educação feminina no período colonial revelam que acontecia em ambientes de clausura, criados e mantidos pela Igreja onde as mestras ensinavam como proteger as mulheres de seus desejos e pecados. Data do século XVIII a criação dos primeiros recolhimentos que se mantiveram como espaços educacionais privilegiados para a educação feminina, em especial, da nobreza e das jovens burguesas que poderiam contrair matrimônio. No entanto, como destaca Araújo (2015), para a maioria das meninas que não chegavam a frequentar aulas nos recolhimentos, a educação era restrita à casa da família, entre brincadeiras e confidências trocadas com criadas, escravas, primas, amigas, mães etc.

Às mulheres bastavam aprender as primeiras letras, que soubessem escrever, para escrever uma carta, marcar o tempo de serviço dos/as criados/as, saber anotar o preço das compras para a casa, anotar receitas de doces etc. Também era importante que soubessem aritmética para pequenos cálculos domésticos.

Conforme Elisabeth Badinter (1985, p. 111), a educação moral e religiosa das mulheres orientava-as à maternidade e as impedia de estudar e trabalhar fora de casa. Assim, “de Montaigne a Rousseau, passando por Molière e Fénelon, conjuram-nas a voltar às suas funções naturais de dona-de-casa e de mãe. O saber, afirmam eles, estraga a mulher, distraíndo-a de seus deveres mais sagrados”. A finalidade da educação feminina era, portanto, sempre a mesma: “fazer delas esposas crentes, donas-de-casa eficientes” (BADINTER, 1985, p. 110). Como consequência, o programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, pois como os gêneros masculino e feminino ocupavam espaços distintos na sociedade, não havia motivos para receberem a mesma instrução (ALGRANTI, 2014).

Mas, além da prostituição e do adultério, haviam os abortos e o abandono de crianças. Badinter (1985), abordou os altos índices de abandono de crianças na Europa dos séculos XVII e XVIII. Segundo a autora, generalizou-se neste período entre a burguesia o ato de, logo após o nascimento, deixar as crianças em casas de amas de leite, que posteriormente se estendeu por toda a camada da sociedade urbana. Eram significativos os índices de crianças que morriam devido às situações de transporte e do pouco cuidado recebido na casa das amas. Considerando tal realidade, Badinter (1985) defende a ideia de que não são todas as mulheres que desenvolvem o desejo pela maternidade e o amor pelos/as filhos/as, posicionando-se contrária a ideia de uma natureza materna feminina. Também no Brasil do século XIX, encontramos em Del Priore (1994), a descrição sobre a recorrência de abortos. Muitas mulheres viam assustadas a chegada de um/a novo/a filho/a que poderia se tornar uma sobrecarga para si e sua família; a opção para essas mulheres, então, era o abandono, o aborto ou o infanticídio. Com relação às normas da Igreja, Del Priore (1994) explica que até início do século XIX, havia certa tolerância em relação ao aborto. Isso devia-se ao entendimento de que a alma só passava a existir no feto masculino após quarenta dias da concepção, e no feminino depois de oitenta, assim, o que acontecesse antes da “entrada da alma” não era considerado crime nem pecado. As normas contra o aborto surgem com a intenção de controlar o número cada vez maior. Assim, a partir de 1830 começam a surgir normas contra as abortadeiras – cinco anos de trabalho forçado para quem

praticasse o aborto. Em 1890, com a promulgação do Código Penal da República, as mães que abortassem também passam a ser punidas. A partir de 1894 a medicina legal contribuiu com a identificação dos abortos ao implementar o exame de corpo de delito, feito por médicos. Exames químico-toxicológicos identificavam se o aborto teria sido provocado e o tempo de gestação do feto (DEL PRIORE, 2014).

Mas quem eram as mulheres que abortavam? De acordo com Del Priore (2014), o aborto era cometido por todas as mulheres, de todas as classes sociais, eram elas mulheres casadas que engravidavam na ausência do marido, as que a gravidez poderia impedir de continuar a ter uma vida social ou mesmo perturbar o exercício de sua profissão, a amásia surpreendida por uma gravidez inoportuna, e as que entendiam que mais uma criança desequilibraria o orçamento familiar.

É nesse contexto que a Igreja encontra nos confessionários uma forma eficaz de identificar e conter essas mulheres. Às que abortassem cabiam doze anos de penitência, caso tenham ocultado tal ação deveriam pagar mais dez anos (DEL PRIORE, 1994). De uma possível prática abortista ao relacionamento conjugal, a tudo estava atenta a Igreja, e a partir do final do século XIX, em conluio com o Estado. Assim, em 1940 é promulgado o novo Código Penal que definia prisão de um a três anos para a gestante que abortasse. Em caso de estupro ou risco de vida da mulher admitia-se a operação.

Durante o século XIX, além da Igreja e do Estado, é instaurado o discurso da medicina que acabou reforçando a restrição do papel feminino à reprodução, agora visto sob o estatuto biológico da mulher. A medicina nutria grande interesse pelo útero, que passa a desempenhar um duplo papel: conceder à mulher a salvação, ao gestar a criança, ou à maldição, caso não exercesse sua função reprodutora dentro dos moldes aceitos para a época. No entanto, no começo do século XX, devido às políticas de controle da natalidade em vários países, como os da Europa, dos Estados Unidos e do Brasil, a medicina, através do desenvolvimento de métodos contraceptivos, também contribuirá para uma nova forma de entender a sexualidade feminina, como veremos no tópico seguinte.

1.2 A medicina e o corpo feminino: novas formas de controle?

A partir do século XVI, no Brasil Colônia, as parteiras e as mulheres que possuíam conhecimentos sobre formas de cuidar do corpo feminino, aos poucos, começaram a ser substituídas pelos médicos e cirurgiões. Essas mulheres eram

consideradas feiticeiras e charlatãs e perseguidas pela Igreja. De acordo com Del Priore (2015, p. 81), sua perseguição justificava-se tão somente por dominarem saberes que escapavam ao controle dos conhecimentos da medicina e das crenças da Igreja, predominantemente masculinas. Os conhecimentos das mulheres sobre seu corpo aprendidos com outras mulheres, em particular, de camponesas e escravas, um “[...] saber informal, transmitido de mãe para filha, necessário para a sobrevivência dos costumes e das tradições femininas” passa a ser substituído por saberes científicos, centrados nas mãos dos médicos.

Influenciada diretamente pela medicina portuguesa, a medicina brasileira sofreu atrasos decorrentes da Inquisição Católica, uma vez que “nos séculos XVI e XVII, os jesuítas, o Tribunal do Santo Ofício e a Coroa uniram-se contra qualquer nova iniciativa científica ou cultural, considerando-as heresia. Tal reação levou as universidades e os colégios a uma dura fase de estagnação” na produção e aplicação dos conhecimentos científicos (DEL PRIORE, 2015, p. 80). Restava aos médicos, reconhecidos pela Igreja, reforçar a vinculação das enfermidades aos pecados cometidos pelo doente. É nesse ambiente de atraso científico que noções sobre o funcionamento do corpo da mulher mantiveram-se sob o estatuto biológico e patológico que justificavam as representações da boa mulher (Maria) e da má (Eva). Dessa maneira, o corpo feminino era visto, “como um palco nebuloso e obscuro no qual Deus e o Diabo se digladiavam. Qualquer doença, qualquer mazela que atacasse uma mulher, era interpretada como um indício da ira celestial contra pecados cometidos [e] sinal demoníaco ou feitiço diabólico” (DEL PRIORE, 2015 p. 78). Del Priore (2015, p.78) chama a atenção de que, emergente desse imaginário, o corpo da mulher se torna “um extrato do céu ou do inferno, constituía um saber que orientava a medicina e supria provisoriamente as lacunas de seus conhecimentos”.

O estatuto biológico da mulher estava estreitamente associado ao estatuto moral e metafísico para o qual a mulher é diferente do homem não apenas em decorrência de seus órgãos genitais, mas também por sua natureza e moralidade, ou seja, é um ser frágil, submisso, com bons sentimentos, cuja função é cuidar e ser mãe (FIGUEIRÓ, 2010; SANTIN, 2005). O contrário disso significava a mulher estar em pecado e em desvio de sua natureza. Isso representava compreendê-la e reduzi-la à sua posse da “madre” (nome dado ao útero), pois “[...] a fêmea não devia ser mais do que terra fértil a ser fecundada pelo macho. [...] No entender de muitos médicos da época, a mulher não passava de um mecanismo criado por Deus exclusivamente para servir à reprodução”

(DEL PRIORE, 2015, p. 82-83). Em consequência, “assim como a pluma do poeta ou a espada do guerreiro, ela era só um instrumento passivo do qual seu dono se servia” (*ibidem*, p. 82-83). Colocada, assim, como instrumento da reprodução da prole e manutenção da tradição familiar, a sexualidade feminina é posta a serviço do poder disciplinar da sociedade burguesa, que não cumprida poderia levá-la a sérias enfermidades, como a melancolia, a loucura e a ninfomania²⁵.

O obscurantismo em que se encontrava o corpo feminino levava-a a acreditar que seu corpo era campo de feitiços e pecados. Chegava-se a difundir a ideia de que os úteros femininos poderiam abrigar seres fantásticos. Desse ponto de vista, a mulher era considerada um ser corrompido por sua sexualidade e seu corpo que, ungidos pelo mal correspondiam às intenções malignas de seu senhor, Satã, e, portanto, deveriam ser vigiados constantemente por si mesma e pela sociedade (DEL PRIORE, 2015).

Em contrapartida, ao final do século XIX, começam a aparecer os primeiros grupos de mulheres brasileiras que inspiradas em movimentos internacionais, buscavam desestabilizar as representações femininas que reduziam a mulher ao biológico e à vida doméstica. Como parte da Primeira Onda do movimento feminista, as *suffragettes*, inicialmente na Inglaterra, organizavam-se para lutar pelo direito da mulher ao voto nas eleições, até então masculinas. No Brasil, a Primeira Onda do feminismo também se pautou na luta pelo direito ao voto, conquistado em 1932 com a promulgação do Novo Código Eleitoral brasileiro (DEL PRIORE, 2015).

Contudo, anterior a esse movimento, há registros de mulheres que, mesmo individualmente, questionavam sua posição na sociedade. Ainda no século XVIII, nos Estados Unidos, Abigail Adams reivindica que seja estendido às mulheres o princípio básico da igualdade à expressão contida na Declaração de Independência: “Todos os homens foram criados iguais”, temendo que o conceito homem abarcasse somente o gênero masculino. Em resposta, as lideranças afirmavam ser a primeira vez que foram intimidadas por uma nova “tribo”, a das mulheres, mais numerosa e poderosa que as crianças, os índios e os negros, mas que estavam lúcidas em não abrir mão do sistema masculino (ALVES; PITANGUY, 1981). No mesmo período, na França, mulheres que participavam do processo revolucionário não viram as conquistas políticas obtidas estenderem-se a elas. Vivia-se a mudança da legislação sobre o casamento, outorgando

²⁵ No dicionário a explicação restringe-se a um problema feminino: desejo excessivo, anormal e permanente que ocorre em certas mulheres ou fêmeas; furor uterino. Mis informações: <<https://www.dicio.com.br/ninfomania/>>.

ao marido, direitos absolutos sobre o corpo e os bens da esposa. Segundo Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy (1981), nesse momento o feminismo adquire as características de uma prática de ação política organizada, quando as francesas apresentaram, em 1789, um documento à Assembleia Nacional reivindicando seus direitos de cidadania, entendidos como direitos naturais dos homens que as mulheres passam a exigir que sejam estendidos a elas. Reivindicação esta que é retomada no século XIX pelas feministas, na então luta pelo sufrágio. Já na Inglaterra, em 1792, Mary Wollstonecraft em seu livro *Defesa dos Direitos da Mulher* contesta a existência de diferenças naturais entre homens e mulheres devidas, na verdade, a sua educação. Em razão disso, propõe educação igual para meninos e meninas.

Posteriormente, no século XIX, com a consolidação do sistema capitalista de produção fabril cresce o contingente feminino como mão de obra, embora desvalorizado com salários mais baixos que os homens e péssimas condições de trabalho em jornadas de 14 até 18 horas. É nesse contexto que as mulheres trabalhadoras passam a lutar tanto pelo direito ao trabalho fora de casa, bem como melhores condições de trabalho e salários. O dia 8 de março, que se tornou o Dia Internacional da Mulher, foi proclamado nessa data após as operárias da indústria de Nova Iorque ocuparem, por duas vezes (a primeira no ano 1857 e, mais tarde, em 1908) as ruas da cidade em protestos (ALVES; PITANGUY, 1981).

Foi nesse cenário que o sufrágio se integrou aos movimentos das mulheres. Esse movimento que abrangeu três gerações foi aos poucos adquirindo uma feição mais agressiva, além de realizarem Convenções, petições ao Congresso Nacional e Assembleias Estaduais, as mulheres passaram a interromper comícios, nos quais muitas foram até presas por desordem pública. Nos EUA, o direito ao voto foi adquirido em 1920 (ALVES; PITANGUY, 1981). Na Inglaterra, a luta pelo voto teve início em 1865 com um projeto de lei escrito por John Stuart Mill. Processou-se da mesma forma que a americana, adquirindo caráter mais agressivo em sua etapa final. Alcançaram o direito ao voto em 1928, após duas décadas de luta.

No Brasil, nesse mesmo período, eram raras as mulheres que sabiam ler e escrever, porém uma das que se destacam é Nísia Floresta Brasileira Augusta, uma das primeiras mulheres a romper os limites do espaço público e divulgar seus textos em jornais. Seu primeiro livro, intitulado *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de 1832, é considerado o texto fundante do feminismo brasileiro por tratar do direito das mulheres à instrução e ao trabalho, por serem inteligentes e merecedoras de respeito

tanto quanto os homens. Para ela os homens se beneficiavam do controle e da opressão às mulheres e somente o acesso a uma educação a todas e de melhor qualidade lhes permitiria tomar consciência de sua condição inferiorizada (DUARTE, 2003).

Como parte deste movimento em crescimento, em 1852 começam a surgir os primeiros jornais dirigidos por mulheres, como o *Jornal das senhoras*, editado por Joana Paula Manso de Noronha. O editorial do primeiro número expõe o firme propósito de incentivar as mulheres a buscarem espaço na sociedade. Outra escritora, Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar, foi editora do jornal *O belo sexo*, publicado no Rio de Janeiro, em 1862. A novidade desse periódico foi a participação ativa das mulheres na organização da pauta do jornal e a assinatura de todas as matérias (DUARTE, 2003).

Um pouco mais tarde, em 1910, a professora Deolinda Daltro funda, no Rio de Janeiro, o Partido Republicano Feminino com o objetivo de levar ao Congresso Nacional o debate sobre o voto da mulher. Em 1919, Berta Lutz funda a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher, posteriormente denominada Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que levou adiante a luta pelo sufrágio, conquistado em 1932 após a pressão das mulheres de várias partes do país (ALVES; PITANGUY, 1981; PINTO, 2010). Esse movimento integrou mulheres de diferentes classes sociais, no entanto, sofreu desmobilização com a obtenção de sua demanda, reproduzindo o ocorrido na Europa e Estados Unidos. Os movimentos de mulheres retomam sua força décadas mais tarde na década de 1960 (ALVES; PITANGUY, 1981; PINTO, 2010).

Enquanto isso na medicina do século XIX, as relações entre loucura e comportamentos sexuais se estabeleceram, em especial da mulher. Isso porque “no organismo da mulher, na sua fisiologia específica estariam inscritas as predisposições à doença mental” (ENGEL, 2015, p. 333). O homem doente mental era visto como portador de desvios relativos aos seus papéis sociais como o de trabalhador e de provedor. Estabelecia-se cientificamente a dicotomia: representações sobre os homens atreladas ao cérebro, inteligência, razão lúcida, capacidade de decisão *versus* as representações sobre as mulheres ancoradas no coração, sensibilidade e sentimentos (ENGEL, 2015; FIGUEIRÓ, 2010).

Levando em conta esse contexto, Magali Engel (2015), em seu estudo sobre psiquiatria feminina, analisou anotações sobre mulheres pacientes de hospitais psiquiátricos, consideradas histéricas. As fichas de observação de 1896 traziam o diagnóstico da mulher histérica atrelado ao seu organismo, em que eram avaliadas a relação da doença com o período menstrual, com uma sexualidade anormal que

envolvia o adultério e o distanciamento da finalidade do sexo, a reprodução, como também uma ausência ou insuficiência do amor materno.

Para Badinter (1985), os defensores do instinto materno, da maternidade enquanto inscrita desde sempre na natureza feminina, entendiam que toda a mulher “normal” sentiria um desejo pela maternidade, que ao ser concretizado, incitaria à mulher zelar pela proteção física e moral dos filhos. “Desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas” (*ibidem*, p. 15).

Começava a ser traçado o perfil da mulher histérica no fim do século XIX e início do século XX, marcado pelo referencial construído e disseminado pela medicina mental europeia, sobretudo francesa. É a psiquiatria lançando um outro olhar sobre a feminilidade. De acordo com Foucault (2014), dentre as tentativas de disciplinar a sexualidade feminina por meio de dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo, está a histerização do corpo da mulher, processo em que seu corpo foi analisado como saturado de sexualidade e integrado por uma patologia que lhe seria intrínseca.

Enquanto patologia intrínseca, a menstruação e a gravidez passaram a ser elementos centrais nos diagnósticos de doenças mentais, sendo que o início e o fim do período menstrual são considerados momentos propícios a manifestações de distúrbios mentais, pois “[...] o período menstrual predisponha todas as mulheres à loucura e à violência” (ENGEL, 2015, p. 335). Novamente a maternidade aparece como cura feminina. Através da roupagem da psiquiatria, a maternidade passa a ser capaz de prevenir e até mesmo curar os distúrbios psíquicos relacionados direta ou indiretamente à sexualidade e à própria fisiologia femininas. Para além da menstruação, os distúrbios mentais estavam vinculados ao fato de terem se manifestado contrárias à ideia de ter filhos. Não haveria salvação às mulheres que não quisessem ou não pudessem ser mães – devido a um mal físico ou psíquico – e que acabariam, portanto, cedo ou tarde, acometidas pela doença mental.

De acordo com Engel (2015), os procedimentos terapêuticos destinados a controlar a sexualidade feminina eram, tantas vezes, semelhantes aos mais rigorosos e cruéis métodos de tortura, como a extirpação do clitóris e a introdução de gelo na vagina. As cirurgias ginecológicas passam a ser entendidas como possibilitadoras de condições para que o organismo feminino lute contra suas manifestações tidas como perigosas. No entanto, surgiam também algumas pesquisas médicas acerca do

comportamento feminino, que afirmavam a presença do desejo e do prazer nas mulheres.

Negando ou reconhecendo a existência do desejo e do prazer feminino, eram estabelecidas a associação entre perturbações psíquicas e os distúrbios da sexualidade em quase todos os tipos de doença mental diagnosticados nas mulheres (ENGEL, 2015).

Contudo, ainda durante o século XIX, a medicina contribuiu para uma nova forma de se entender a sexualidade feminina por meio dos investimentos na busca de métodos contraceptivos centrados no corpo das mulheres. Nesse sentido, em 1838, foi criada a primeira capa cervical, método substituído em 1882 pelo diafragma, que exigia o uso de espermicida. Já no início do século XX, há divulgação do método chamado Ogino-Knaus, que estabelecia os dias férteis da mulher, também conhecido como “tabelinha”. Estudos para a utilização de objetos que, no interior do útero, impedissem a concepção, datam de 1909, surgindo vários tipos e estilos, dando origem aos atuais Dispositivos Intrauterinos (DIUs). Na metade do século XX, em 1951, nos Estados Unidos, começam os investimentos para a criação de uma pílula anticoncepcional (PEDRO, 2010; PINTO, 2010).

Com o objetivo inicial de controlar a natalidade e diminuir o aborto, esses métodos contraceptivos proporcionaram também uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres que envolve liberdade e autonomia para elas decidirem sobre sua vida e seu corpo (PEDRO, 2010; PINTO, 2010). As mulheres começaram a lutar pelo direito à contracepção. O ato sexual deixou de servir apenas à procriação e, em fins dos anos 1960, já se viam slogans sobre o direito ao prazer. A nova forma de controlar o crescimento da família contribuiu para ampliar os horizontes femininos, como poder estudar ou participar do mercado de trabalho.

Joana Maria Pedro (2006; 2010), no entanto, chama a atenção para a relação desta luta com grupos chamados neomalthusianos. Explica que esta é uma relação que se busca esquecer devido à adesão desses grupos a discursos de características eugênicas, classistas e racistas, do qual se podem localizar rastros desde o século XVIII. No entanto, grande parte da aceitação da perspectiva de que as mulheres deveriam ter o controle sobre a reprodução deve-se à atuação desses grupos, que divulgaram métodos contraceptivos desde o século XIX.

Na Europa do século XVIII, o governo explicitava estímulos à fecundidade, à redução da mortalidade e à promoção da saúde. Pensadores mercantilistas, desde o século XV, associavam a riqueza das nações à quantidade de população. Entretanto, no

final do século XVIII, várias obras de economistas e filósofos passaram a divulgar métodos contraceptivos, dentre eles, Condorcet sugeria o uso destes para evitar a miséria. Mas, Thomas Malthus destacou-se nessa discussão ao escrever seu *Ensaio sobre o princípio da população*, em 1798, no qual defendia a ideia de que a população crescia em ritmo geométrico, enquanto a produção de alimentos crescia em ritmo aritmético (PEDRO, 2006; 2010).

Malthus chamava a atenção para a quantidade de filhos/as da classe pobre, que ocorria devido à incapacidade moral de abster-se de relações sexuais, pregada por ele como forma de conter a explosão populacional. De acordo com Pedro (2006), este argumento colocava na sexualidade dos pobres a responsabilidade por sua própria miséria, que será retomado, inúmeras vezes, embora com outras roupagens, pelos grupos neomalthusianos.

No final do século XIX e início do XX, os grupos neomalthusianos se espalharam por vários países. Aletta Jacobs, a primeira mulher médica da Holanda, em 1878, foi a responsável pela primeira clínica neomalthusiana, fundada em Amsterdam, em 1880. Na França, Paul Robin fundou, em 1896, a “Liga da Regeneração Humana”. Ainda, no século XIX, foram abertas as primeiras clínicas em vários países da Europa. Em Portugal, foi entre 1906 e 1913 que surgiu o movimento neomalthusiano. Alguns jornais de grande tiragem também divulgaram, no início do século XX, meios contraceptivos. Algumas das mulheres envolvidas com os grupos neomalthusianos portugueses escreveram artigos, que foram publicados em periódicos da época, questionando a criminalização do aborto (PEDRO, 2006; 2010).

Muitas mulheres, em sua maioria médicas e enfermeiras, começaram a comandar estes grupos, pregando ou não os argumentos de Malthus. E elas enfrentavam as leis, que em diferentes países, proibiam a divulgação e a venda de métodos contraceptivos, para isso utilizavam a prescrição médica.

Uma dessas mulheres foi Madeleine Pelletier, médica francesa, que fazia a defesa da contracepção e do aborto sem usar os argumentos malthusianos. Considerava que a maternidade deveria ser uma escolha. Engajou-se em campanhas pela legalização do aborto durante os três primeiros meses de gravidez e fez campanhas em favor do voto para as mulheres. Nos Estados Unidos, Emma Goldman, no início do século XX, defendia publicamente a necessidade de controle da natalidade; entretanto, seus argumentos também não eram malthusianos. Os motivos eram mais libertários que econômicos (PEDRO, 2006; 2010).

Em 1921, a médica Marie Stopes abriu o primeiro estabelecimento para distribuir e divulgar métodos contraceptivos, em Londres. Seu principal argumento era o de “suicídio da raça”; temia que a nação se enchesse de filhos/as “de valor racial duvidoso”. No mesmo período, nos Estados Unidos, a enfermeira Margaret Sanger abriu uma clínica visando à “proteção da saúde materna”. Essa clínica foi fechada pela polícia, na semana seguinte e Sanger foi incriminada. Nos livros e artigos que escreveu, Margaret Sanger expressou sua teoria sobre a questão da contracepção, afinada com as discussões eugênicas, também apresentadas por Stopes na Inglaterra. Para Sanger, era preciso divulgar entre as mulheres operárias os métodos contraceptivos, não somente para seu bem-estar, mas como forma de reduzir “os inúteis e ignorantes” (PEDRO, 2006).

Foi nesse contexto que, em 1951, o pesquisador americano Gregory Pincus e seu assistente G. Rock começaram a desenvolver contraceptivos orais à base de hormônios sintéticos, com apoio financeiro oferecido por Margaret Sanger. Em 1956, os primeiros anticoncepcionais passam a ser testados em Porto Rico e no Haiti. Em 1969, nos Estados Unidos, a Food and Drug Administration (FDA) autorizou a venda do anticoncepcional chamado Enovid, no mercado americano. Numa época em que era comum mulheres terem de sete até doze filhos, obedecendo o “crescei e multiplicai-vos”, a pílula surge com ares de revolucionar os hábitos sexuais ao promover o controle de natalidade e possibilitar o prazer às mulheres (DEL PRIORE, 2014; PEDRO, 2010).

Após a Segunda Guerra Mundial, o discurso neomalthusiano, destinado anteriormente aos/as pobres de alguns países europeus e dos Estados Unidos, passou a focalizar a pobreza de outros países, aqueles considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, em sua maioria localizados no hemisfério sul, tornando-se pauta das políticas internacionais (PEDRO, 2010).

Assim, nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, a pílula chegou envolta em questões como o problema de evitar superpopulação. Na América Latina, a Pílula e o DIU foram comercializados desde os anos 1960 apesar de que leis proibindo a divulgação de contraceptivos vigorassem até a década de 1970. Começaram a ser criados organismos de ajuda que propunham a adoção de estratégias de redução do crescimento populacional.

Com o principal objetivo de reduzir o número de filhos/as, a partir dos anos 1960 as políticas populacionais brasileiras se voltaram para as camadas desfavorecidas, pois as classes médias ainda desconheciam os modernos métodos contraceptivos e

continuavam a ter muitos/as filhos/as ou a praticar o aborto. Muitas mulheres posicionavam-se contrárias, pois consideravam que o uso de métodos contraceptivos ia contra a finalidade do ato sexual, que era a procriação (DEL PRIORE, 2014).

Além do mais, o planejamento familiar faz com que a família passasse a ser uma questão do Estado. Em 1965, a Sociedade Civil de Bem-Estar Familiar (BEMFAM), começou a promover o planejamento familiar por meio da divulgação de métodos anticoncepcionais e da distribuição de pílulas às mulheres carentes. Em 1975, o planejamento familiar passa a ser uma das maiores preocupações do governo Geisel (1974-1979) (DEL PRIORE, 2014; PEDRO, 2006).

O planejamento familiar também repercutiu em vários países da Europa, nos anos 1960 e 1970. A luta contra o aborto foi usada como argumento, no entanto, um novo componente foi utilizado no discurso: a possibilidade de autonomia para as mulheres. Para o movimento de mulheres na Europa, as associações que promoviam o planejamento familiar, tendo ou não conotações neomalthusianas, acabaram por colaborar na busca da igualdade entre homens e mulheres. Os modernos contraceptivos, principalmente o DIU e a pílula, colocaram o controle da reprodução na mão das mulheres, tornando-as independentes da vontade masculina no coito interrompido, no uso do preservativo ou na abstinência (PEDRO, 2006).

Em fins dos anos 1970, o “planejamento familiar” tornou-se um bordão. Discutia-se a crescente preocupação com o tema, no Brasil e no mundo. A aceitação não era unânime, as/os médicas/os posicionavam-se a favor, a Igreja contra, e os/as políticos/as encontravam-se divididos/as. Mesmo assim, em 1974, passados quatorze anos do desembarque da pílula no Brasil, houve um aumento de 375% do consumo de anticoncepcionais. As taxas de natalidade começavam a mostrar declínio em relação às décadas anteriores, a classe média brasileira passa a ter cada vez menos filhos/as devido à oferta e consumo de anticoncepcionais orais e preservativos (DEL PRIORE, 2014).

Em 1977, o Programa de Saúde Materno-Infantil previa assistência à maternidade, à esterilidade, à suplementação alimentar de gestantes e recém-nascidas/os e à prevenção de gravidez de alto risco. A prevenção de gravidez seria feita por meio da distribuição gratuita pelo governo de 2 milhões de caixas de pílulas anticoncepcionais às mulheres que a solicitassem. A decisão foi comemorada por alguns/mas, mas como passo oficial decisivo para se introduzir de vez no país o planejamento familiar. Houve resistência da Igreja. Assim, em 1979, com a intenção de fugir dos ataques da Igreja, o Programa foi implementando com cautela, em um processo lento e gradual. A partir de

então liberaram-se métodos mais radicais como a laqueadura de trompas²⁶ e a vasectomia²⁷.

Entre idas e vindas, houve avanços! Esses avanços continuam com o processo brasileiro de industrialização e urbanização e entre meio aos movimentos feministas, como veremos no próximo tópico.

1.3 Fases de transição

No Brasil, já no final da década de 1930 e início de 1940, a urbanização e a industrialização traziam novidades, inclusive para as relações amorosas de mulheres e homens, sobre as quais o poder da família deixava de ter tanta força e a escolha começava a ser das/os interessadas/os por seus pares (DEL PRIORE, 2014).

Apesar disso, o matrimônio permanece como o foco das relações, conforme esclarece Del Priore (2014, p. 66), o que de certa forma contribuía para que o presidente Vargas, em um decreto em abril de 1941, insistisse que “a educação feminina deveria formar mulheres *‘afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa’* (grifos da autora). Nesse contexto, até a metade do século XX, uma mulher com mais de 20 anos sem a perspectiva de um casamento corria o risco de ser vista como “encalhada”, candidata a “ficar pra titia”. Aos 25 anos, era considerada uma solteirona e alvo de constrangimentos. Enquanto isso, um homem de 30 anos, solteiro, com estabilidade financeira, ainda era visto como um bom partido para mulheres bem mais jovens. A vantagem de um casamento com mulheres jovens era explicada por sua maior energia para a criação da prole, o cuidado da casa e da economia doméstica (PINSKY, 2015).

Sofrendo as influências da década anterior, no que diz respeito ao casamento, na metade do século XX, se desenvolve com maior ímpeto a ideia de que um casamento satisfatório dependia do afeto entre as/os cônjuges exigindo, dessa maneira, conhecimento prévio e controle da sexualidade de ambas/os, principalmente das moças. As jovens deveriam aprender a se controlar e distinguir o “certo” do “errado”, de forma

²⁶ Processo cirúrgico de esterilização feminina que, feito através de cirurgia, fecha as trompas uterinas e impede que o óvulo se encontre com o espermatozoide, evitando a gravidez. Mais informações: <<https://www.dicio.com.br/laqueadura/>>.

²⁷ Procedimento cirúrgico de esterilização masculina, que consiste na secção dos canais deferentes, deixando o homem infértil, incapaz de se reproduzir. Mais informações: <<https://www.dicio.com.br/vasectomia/>>.

a conservar suas virtudes e conter sua sexualidade em limites bem estreitos. A cobrança pelo autocontrole das jovens aparecia nas revistas femininas da época,

[...] depende muito da moça a maneira como é tratada pelos rapazes. Se dá preferência a modas e modos provocantes, perde o direito de queixar-se se o rapaz avançar o sinal. O estímulo quem deu foi ela. [...] Os automóveis são um excelente meio de condução. Mas às vezes levam a moça longe demais. É preferível evitá-los pelos menos em passeios fora da cidade ou em lugares desertos (O Cruzeiro, 24 de maio de 1958 apud PINSKY, 2015, p. 612).

Representações de uma mulher “recatada” e responsável pelo controle de seus impulsos e dos impulsos de seu parceiro, eram as predominantes na educação formal e informal das meninas e moças. Baseadas nessas representações, as revistas femininas classificavam as moças em mulheres de família e as levianas. As primeiras eram as que tinham possibilidade de um casamento e de uma vida como “rainhas do lar”, o que era negado às “levianas”. As moças de família deviam apresentar gestos contidos, respeitar e obedecer aos/às pais/mães e depois ao marido, preparar-se adequadamente para o casamento, conservar sua virgindade e não se deixar levar por intimidades físicas e eróticas com os rapazes. Já as moças “levianas” eram as que, ao contrário disso, permitiam-se ter intimidades físicas com homens e eram consideradas como prostitutas, devido ao seu comportamento e não necessariamente a sua profissão; aquelas com quem os rapazes namoravam, mas não conseguiam se casar, por conta de seu comportamento moralmente inadequado (DEL PRIORE, 2014; PINSKY, 2015).

Ficavam mal faladas as jovens que usassem roupas que chamassem muito a atenção, como as decotadas, e aquelas que se enfeitassem demais com joias e maquiagens, bem como as que saíssem com muitos rapazes, fossem vistas em lugares escuros ou em situação que sugerisse intimidades com um homem. Em contrapartida, a virilidade masculina era medida em grande parte por suas experiências sexuais variadas com prostitutas ou mulheres com quem não pretendiam firmar compromisso de casamento.

De acordo com Carla Bassanezi Pinsky (2015), o namoro era entendido como uma etapa preparatória para o noivado e casamento e, por isso, as moças não deveriam perder tempo com namoros que não tivessem chance de conduzi-las ao matrimônio. Conviviam, assim, com o fantasma do homem aventureiro, guiado por uma paixão passageira e risco de relações íntimas inapropriadas. Por essa razão, “o ideal para um relacionamento era o rapaz de *bom caráter, correto e respeitador*”, que não ultrapasse

os limites da decência com uma moça de família. Entretanto, mesmo que exagerasse nas carícias ou propusesse intimidades sexuais à sua namorada ou noiva, o rapaz seria absolvido pela crença difundida de que se comportava de acordo com sua natureza de homem, mas não a moça que cedesse às investidas masculinas (PINSKY, 2015, p. 616, grifos da autora). Também eram motivos de preocupações os namoros muito longos, que levantavam suspeitas sobre as verdadeiras intenções do rapaz. Já o noivado era uma etapa tão séria quanto o casamento, considerado período de preparativos práticos e afetivos para a vida em comum.

No modelo de família desse momento e que ainda se mantém em vários grupos sociais, os homens exercem a autoridade sobre suas esposas e filhas/os e eram responsáveis por seu sustento, enquanto às mulheres são designadas as funções domésticas e de cuidado familiar. Mantêm-se, além disso, como características próprias do gênero feminino o instinto materno, a pureza, a resignação e a doçura, e “[...] a mulher que não seguisse *seus* caminhos estaria indo contra a natureza” (PINSKY, 2015, p. 609, grifos da autora). Até a segunda metade do século XX, mulheres e homens continuam acreditando que “[...] a felicidade conjugal depende fundamentalmente dos esforços femininos para manter a família unida e o marido satisfeito”, inclusive sexualmente (PINSKY, 2015, p. 607-608).

Essas perspectivas, porém, não significam que todas as mulheres pensavam e agiam de acordo com o esperado, e sim que essas expectativas sociais faziam parte de sua realidade, influenciando suas atitudes e pesando em suas escolhas pessoais, morais e sociais. Nesse âmbito, vontade e coragem de transgredir percorriam desde o fumar, o ler textos proibidos, explorar a sensualidade de roupas e penteados, investir no futuro profissional, contestar secreta ou abertamente a moral sexual, chegando a abrir mão da virgindade e, com isso, por vezes, do casamento. Sem dúvida, segundo Pinsky (2015, p. 622), “seus questionamentos, e contestações colocaram em perigo as normas de comportamento e contribuíram para a ampliação dos limites estabelecidos para o feminino”.

A partir da década 1960, com o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, em setores menos relacionados à sua suposta natureza maternal como ser professora e enfermeira, as mulheres passam a trabalhar no comércio, serviços públicos, escritórios. O que exigia delas maior escolaridade, qualificação profissional e mudanças em seu *status* social mas que não evitava os preconceitos quanto ao trabalho fora do lar. Predominavam, portanto, as representações de que lugar de mulher é no lar e

na família, implicando, assim, que trabalhar seria viver como homem durante o dia e como mulher durante a noite; essa seria a causa dos lares infelizes. Nesse contexto, dificilmente as mulheres optavam por trabalhar fora, a não ser por necessidade econômica, situação que poderia envergonhar o marido. Embora o magistério fosse o curso mais procurado, não necessariamente essas mulheres exerciam a profissão, “muitas contentavam-se apenas com o prestígio do diploma e a chamada ‘cultura geral’ adquirida na escola normal” (PINSKY, 2015, p. 625). Uma cultura geral que lhes permitisse conversar e agradar aos rapazes, como também cuidar da casa e de seus filhos/as.

O menor acesso das mulheres aos conhecimentos científicos e ao trabalho profissional evitava que se masculinizassem e se tornassem incapazes de abnegação, paciência e ternura. De acordo com Cesare Lombroso (2007), médico criminologista italiano, mulheres dotadas de capacidade intelectual eram criminosas natas e sem condições de se dedicar à maternidade. Para ele, mulheres honestas que se dedicassem à educação corriam o risco de se tornar prostitutas ou suicidas, afinal os homens comuns jamais se casariam com elas. Eram consideradas mais bruscas, mais fortes, e mais inteligentes do que as outras mulheres, comportando-se de forma contrária à construção social do papel da mulher e isso era amedrontador. Em seu livro *O Homem Delinquente* (2007), Lombroso descreve as prostitutas como delinquentes por inconstância mental, ou seja, por serem incapazes de ter foco, atenção e imprevidentes quanto ao futuro.

Com a ascensão da Segunda Onda do movimento ao longo da segunda metade do século XX, mudanças nas representações da mulher se aceleraram. A afirmação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” denuncia as raízes culturais da desigualdade sexual e oferece sustentação às novas perspectivas desses movimentos. Essa nova fase fundou-se na diversidade de mundos sociais e culturais nos quais a mulher se torna mulher, diversidade essa que, mais tarde, veio a se denominar como identidade de gênero²⁸, inscrita na cultura. Nesta visão, as identidades de gênero se constituem por meio do processo de socialização que determinam funções sociais específicas para um deles. Reivindicou, assim, a igualdade em todos os níveis, seja no mundo externo – predominantemente masculino, seja no âmbito doméstico – predominantemente feminino (ALVES; PITANGUY, 1981; SARTI, 2004).

²⁸ Para Louro (2000) e Silva (2000), as identidades de gênero são compostas e construídas pelas relações culturais e sociais conforme as representações de masculinidade e de feminilidade.

Betty Friedan (1963), apoiando-se em Beauvoir, recolhe nos Estados Unidos uma série de depoimentos de mulheres da classe média e publica o livro *A Mística Feminina*, na qual, ao observar as mulheres americanas e seu comportamento em meados da década de 1950, aborda o papel da mulher na função de dona de casa e suas implicações na sociedade.

Em nosso país, dentre as mulheres que escrevem sobre a condição feminina, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1976) publica *A Mulher na Sociedade de Classes*, em que faz uma análise da condição da mulher no sistema capitalista.

Cynthia Andersen Sarti (2004) esclarece que os movimentos feministas brasileiros foram marcados pela contestação à ordem política instituída no país, desde o Golpe Militar²⁹ de 1964 até o final dos anos de 1980. Parte desses movimentos estava articulado a organizações clandestinas de vertente marxista, o que imprimiu ao movimento características próprias, como a presença de mulheres na luta armada. Além do enfrentamento da ordem política e cultural vigente, essa participação implicava uma profunda transgressão nas representações do considerado feminino. As militantes brasileiras questionavam o lugar tradicionalmente atribuído à mulher, que ainda permanecia rígido e fixo, e assumiam uma postura mais liberal diante do sexo e da sexualidade, colocando em questão a virgindade e a instituição do casamento.

A família brasileira dos anos 1970 foi resultado desse cenário de enfrentamentos e resistências. Com métodos contraceptivos mais eficientes e segurança profissional, as mulheres buscavam se reinventar dentro da casa e da família. As relações verticais de autoridade do marido sobre a esposa passaram a ser questionadas, rompendo-se lentamente o ciclo de dependência e subordinação da mulher. Apesar disso, a imprensa geral e a destinada às mulheres continuaram a difundir as representações da mulher como mãe e da dona de casa, ao seguirem repletas de fórmulas para “agarrar maridos”, receitas culinárias e cuidados com a beleza (DEL PRIORE, 2014).

Em um contexto de efervescência e reconhecimento dos movimentos feministas, em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o Ano Internacional da Mulher. No Brasil, é organizada uma semana de debates sobre a condição feminina sob o título “O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira”, com o patrocínio do Centro de Informações da ONU (PINTO, 2010). Desse encontro foi

²⁹ Movimento político-militar deflagrado em 31 de março de 1964 com o objetivo de depor o governo do presidente João Goulart. Sua vitória acarretou profundas modificações na organização política do país, bem como na vida econômica e social. Mais informações: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1964>>.

fundado o Centro da Mulher Brasileira, no Rio de Janeiro e em São Paulo, e posteriormente dois jornais feministas: *Brasil-Mulher* e *Nós Mulheres*. O primeiro é ligado ao Movimento Feminino pela Anistia e publicado por ex-presas políticas, em Londrina/PR e São Paulo/SP. O segundo jornal foi publicado por um grupo de mulheres universitárias e antigas militantes do movimento estudantil universitário, em São Paulo. A partir de 1978, esses dois jornais se converteram nos principais porta-vozes do movimento feminista brasileiro.

Em 1979, com a anistia³⁰, as exiladas começaram a retornar para o Brasil, reencontro que contribuiu para fortalecer o movimento feminista brasileiro, pois traziam em sua bagagem vivências políticas em movimentos feministas atuantes, sobretudo da Europa. O movimento feminista brasileiro ganhou novo fôlego, proliferando pelo país e assumindo novas bandeiras, como os direitos de reprodução, o combate à violência doméstica e sexual contra a mulher e a liberdade de sua sexualidade. Organizados próximos aos movimentos populares de mulheres, esses grupos abarcaram também as lutas por educação, saneamento, habitação e saúde. Assim, embora os movimentos feministas brasileiros tenham origem predominantemente na classe média intelectualizada, desenvolveram uma interface produtiva com as classes populares, trazendo-lhe maior amplitude de pensamentos e ações (PINTO, 2010). Além dos movimentos populares os movimentos feministas introduziram-se nos meios de comunicação por meio de programas femininos e personagens de novelas e seriados, nos quais, junto às tradicionais informações sobre culinária, moda, educação de filhos/as, traziam temas como sexualidade, orgasmo feminino, anticoncepção e violência doméstica (COSTA, 2005).

Com uma pesquisa publicada pela revista *Veja*, em 1980, Del Priore (2014, p. 82) descreve as representações de mulher sobre ela mesma, predominantes e concomitantes aos movimentos feministas em desenvolvimento. Segundo a autora, a mulher brasileira se considerava “[...] nem Amélia nem ativista, a brasileira dos anos 1980 era conservadora e tímida, mas sabia que sua filha precisava conquistar independência”. A mulher passava a comprar roupas feitas e aos poucos deixava de ser necessário que soubesse manusear uma máquina de costura. Na opinião dos participantes da pesquisa, a mulher devia trabalhar fora, assim como podia romper um

³⁰ Anistiar representa o esquecimento do fato ou fatos que trouxeram a perturbação da ordem vigente, é o oblívio, é apagar da lembrança o acontecimento violador da lei penal. Mais informações: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/anistia>>.

casamento e iniciar outro. Quanto à vida sexual livre para solteiras e a legalização do aborto, não tinham certeza. Mostravam-se divididas entre valores novos e tradicionais, mas rejeitavam a ideia da submissão da mulher, “[...] ao mesmo tempo, na prática, deixava ao homem a maior responsabilidade pelo sustento da casa” (DEL PRIORE, 2014, p. 82).

Em meio à sua entrada no mercado de trabalho, a mulher se sentia “[...] espremida entre uma educação antiquada e os ventos de um feminismo que ainda não entendera” (DEL PRIORE, 2014, p. 83). Apesar disso, “a mulher casada brasileira rompeu um ciclo – fora educada pela mãe de modo muito semelhante ao que já ensinara a avó, no entanto dava à filha conselhos que construíam gerações de mulheres diferentes” (*ibidem*, p. 83). As mães “[...] educavam as filhas para serem mulheres preferencialmente casadas, mas independentes” (*ibidem*, p. 83) reverberando as mudanças trazidas pelos movimentos feministas e provocando mudanças nas representações da mulher na sociedade brasileira.

A Terceira Onda dos movimentos feministas, nos anos 1980, transforma o conceito de gênero como uma categoria de análise das sociedades modernas com inspiração nos estudos de Joan Scott (1989). Como categoria conceitual e de análise, o gênero passa a investigar as relações entre homens e mulheres dentro da organização social, política, cultural e moral em que estão inseridos/as. No plano governamental, essa perspectiva tem consequência na criação de políticas públicas e de conselhos federais, estaduais e municipais sobre a condição da mulher. O Conselho Nacional da Condição da Mulher (CNDM), por exemplo, criado em 1984, em conjunto com o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA) de Brasília, lança uma campanha nacional para a inclusão dos direitos das mulheres na nova carta constitucional de 1988. Logo após, em 1985, é criado o Conselho Nacional de Direitos da Mulher pela Lei nº 7.353, vinculado ao Ministério da Justiça, com o objetivo de promover projetos e políticas contra a discriminação das mulheres e formação de entidades para combate à violência doméstica e sexual contra mulheres. O Programa de Apoio à Saúde da Mulher (PAISM), bem como as delegacias para atendimento especializado às mulheres são também exemplos da execução dessas políticas.

Entre 1980 e 1981, surge o jornal *Mulherio*, para preencher a lacuna deixada pelos então suspensos *Brasil-Mulher* e *Nós Mulheres*, com o objetivo de refletir sobre a condição feminina; a publicação de folhetos sobre a sexualidade, direitos da mulher e saúde; a formação de grupos de estudos; a criação do SOS contra a violência; a

instituição da Casa da Mulher (ALVES; PITANGUY, 1981). Como resultado desse conjunto de políticas públicas e movimentos sociais, a nova Constituição Federal, promulgada em 1988, extinguiu a tutela masculina na sociedade conjugal, além de ser um importante marco na conquista dos direitos da população Brasileira, em especial das crianças e dos/as adolescentes, que, a partir de então passaram a ser considerados/as como prioridade na legislação. Esses aspectos a tornaram a legislação mais avançada e que mais garante direitos para a mulher, no mundo (PINTO, 2010; SARTI, 2004).

A reconfiguração da identidade política feminista pode ser considerada a marca desses movimentos nos 1990. Essa reconfiguração significou a inserção de mulheres pobres articuladas nos bairros por meio das associações de moradores/as, de mulheres operárias por meio dos departamentos femininos de seus sindicatos e centrais sindicais, de mulheres trabalhadoras rurais, e de mulheres negras, que seguem crescendo e ampliando a agenda política feminista a grupos diversos de mulheres (PINTO, 2010).

Com o advento do século XXI, aspectos significativos da sexualidade feminina passaram a ser levados em conta, como a preocupação dos parceiros com a satisfação sexual das mulheres, liberdade de carícias e posições nas relações sexuais como menor estigmatização do que é sexo saudável e sexo depravado. Para as mulheres, a busca pelo prazer sexual consolida-se como desejável e o orgasmo feminino passou a existir para uma maior quantidade de mulheres que antes não percebiam seu corpo e suas sensações íntimas (DEL PRIORE, 2014).

Comportamentos e valores convencionais relacionados à divisão entre Marias e Evas subsistem em nosso país, como demonstra uma pesquisa recente sobre sexualidade e sexo, realizada em 2011 e apresentada por Del Priore (2014). À pergunta *Você casou virgem?* 98% dos homens disseram não, enquanto uma menor quantidade de mulheres, 42,5%, respondeu não. À questão *Você manteve relações sexuais fora do casamento?* Entre os homens, o reconhecimento de traições foi de 50% contra 13% entre as mulheres casadas. Um terço das mulheres declarou não ter orgasmo nem desejo sexual, assim como menos frequência de relações sexuais que os homens.

De acordo com Del Priore (2014) esses dados sugerem que estamos em uma fase de transição em que é possível reconhecer avanços e, ao mesmo tempo, persistência de valores e condutas femininas cristalizadas. Avanços são constatados em áreas importantes como a contracepção e a concepção, uma vez que hoje há possibilidade da dúvida em ser ou não ser mãe, por parte das mulheres. As mulheres já podem retardar a maternidade e escolher o melhor momento para serem mães. Da recusa, passou-se à

escolha. A maternidade ainda se explica pelo desejo de continuidade, pela busca de um sentido para a vida, pela necessidade de valorização e reconhecimento social, pelo amor às crianças e pelo modelo de família tradicional. No entanto pesquisas já verificam o adiamento da idade de ser mãe em várias cidades brasileiras, pois as mulheres têm privilegiado a realização profissional e a independência financeira.

As taxas de divórcio e casamentos continuam crescendo e marcam posições contraditórias. De um lado, o desfecho dos casamentos sugere que cada vez menos religião e tradições familiares interferem na vida pessoal das mulheres brasileiras. Além disso, conforme Badinter (1985), a maternidade ainda é um tema complexo que dificulta às mulheres duvidar de seu desejo de ser mãe e do amor materno como natural ao feminino. Essas representações continuam aprisionando e assujeitando as mulheres em sua posição de Maria.

Mais do que nunca, a mulher se encontra submetida a prescrições e normas, não mais do marido, do padre ou do médico, mas do discurso midiático em que “[...] o algoz não tem rosto. O algoz é a mídia. São os cartazes da rua. O bombardeio de imagens de televisão” (DEL PRIORE, 2014, p. 178-179).

Ana Alice Alcantara Costa (2005) e Isabela Cristina Barros Cardoso (2015) explicam que, no século XXI, os movimentos feministas continuam atuantes com novas demandas e exploração de novos espaços públicos como o virtual. De acordo com Thalita Albano Duarte Moura e Maria de Jesus Daiane Rufino Leal (2016), na atualidade, os movimentos feministas tornaram as mídias sociais um dos espaços mais frequentemente utilizados.

A Quarta Onda do Feminismo se destaca por não apresentar uma estrutura hierárquica e sim, prezar pela descentralização e horizontalidade; uma linguagem política que passa pela performance e pelo uso do corpo como a principal plataforma de expressão. Nesses novos momentos a coletividade se sobrepõe à ação individual e sua organização se dá em torno de interesses diversos (BOGADO, 2018; COSTA, 2018). Movimentos nas ruas, por exemplo, vêm adquirindo força e permitindo novas formas políticas de afeto, no sentido de afetar e ser afetado pela multidão. A força das ruas, em conjunto com a *web*, parecem constituir fatores estratégicos e centrais das marchas feministas contemporâneas. Para Costa (2018), as redes sociais, desde sua popularização na década de 2010, vêm se constituindo como o mecanismo mais importante de mobilização política.

A multiplicação de vozes proporcionada pelas redes permitiu um ganho significativo de visibilidade de correntes do feminismo, até então pouco amplificadas, como o feminismo negro, trans ou lésbico. As questões recorrentes nas redes sociais não diferem muito das pautas das ondas feministas anteriores como violência, assédio, sexualidade, aborto, trabalho, sexismo, padrões compulsórios de beleza e de comportamento. A diferença parece estar localizada nas formas de encaminhamento dessas questões, por meio da capacidade multiplicadora e articuladora da internet (COSTA, 2018). Entre antigas e novas lutas, atualmente, o movimento feminista tem como bandeiras o combate à violência (doméstica e sexual) contra a mulher e a superação das desigualdades econômicas, sociais, de gênero, raça e etnia (BOGADO, 2018; COSTA, 2005; MOURA; LEAL, 2016). Também estão presentes nas discussões o assédio, a repressão sexual, o aborto e a desnaturalização da maternidade.

A realidade da condição feminina brasileira culminou, além da criação das Delegacias Especiais da Mulher, espalhadas pelo país, a efetivação da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006), que criou mecanismos para coibir as violências domésticas e familiar contra a mulher e, em 2015, a Lei do Femicídio (Lei 13.104, de 9 de março de 2015), que incluiu o feminicídio no rol dos crimes hediondos ao ser praticado contra a mulher por razões da condição do sexo feminino. Costa (2005) cita pelo menos três grandes movimentos femininos que discutiram a condição feminina no Brasil entre 2002 e 2003. Em 2002, foram realizadas 26 Conferências Estaduais, reunindo mais de 5.000 ativistas dos movimentos de mulheres de todo o país. Os debates tiveram como objetivo construir uma Plataforma Política Feminista dirigida à sociedade brasileira, visando o fortalecimento da democracia e a superação das desigualdades econômicas, sociais, de gênero, raça e etnia. Nesse mesmo ano, foi realizada, em Brasília, a Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras com a participação de 2.000 mulheres delegadas das conferências estaduais e representantes das redes nacionais. Paralelamente a esse processo de construção da Plataforma Política Feminista, algumas ONG feministas, desenvolviam um processo de monitoramento da ratificação do Protocolo Facultativo da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW). Em 2003, foi realizada a Sessão Do Comitê CEDAW, que apresentou uma série de recomendações ao governo brasileiro relacionadas à defasagem entre as garantias constitucionais de igualdade entre homens e mulheres, as intensas disparidades regionais, econômicas e sociais, a persistência de dispositivos discriminatórios em relação à mulher no Código Penal, as visões

conservadoras e estereotipadas a respeito das mulheres, a violência contra as mulheres, a exploração sexual e o tráfico de mulheres, a sub-representação feminina nas instâncias de poder político, as altas taxas de analfabetismo feminino e de mortalidade materna.

Enquanto isso, na internet, além das páginas já mencionadas na introdução desta tese, Costa (2015) aborda as discussões realizadas no *Facebook*, em sites, blogs e em vídeos do *Youtube*. No *Facebook*, encontramos páginas como: *Blogueiras feministas*³¹, *Casa da Mãe Joanna Diálogos*³², *Empodere Duas Mulheres*³³, *Não me Kahlo*³⁴, *Feminista Cansada*³⁵, *Feminismo Sem Demagogia*³⁶, *Geledés Instituto da Mulher Negra*³⁷, entre outras, que contêm publicações a respeito de questões relacionadas à violência sexual, ao aborto e ao feminicídio. Além dos diálogos possibilitados por essas páginas no *Facebook*, algumas possuem sites na internet³⁸ com informações sobre questões femininas. Nesse mesmo contexto, o *blog Think Olga*³⁹ lançou, em 2013, o projeto “Chega de Fiu-Fiu”⁴⁰, que é uma espécie de mapa colaborativo do assédio sexual, em que as pessoas possam registrar casos de assédio, abuso, estupro e outras violências contra a mulher. O mapa na Internet alcançou o poder Executivo, logo, em novembro de 2014, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo firmou uma parceria com o *blog* e lançou uma cartilha informativa⁴¹, com o objetivo de informar à população sobre como identificar as diferentes formas de violência sexual e como reportá-las às autoridades.

Outra iniciativa são os canais de vídeos no *Youtube* que incentivam as redes de apoio entre mulheres e o empoderamento feminino, como: *Hel Mother*⁴², *Jout Jout Prazer*⁴³, *Stephanie Noelle*⁴⁴, entre outros. Em suas discussões abordam os mais variados assuntos, incluindo questões sobre violência contra a mulher, relacionamentos abusivos, saúde feminina, maternidade, machismo, homofobia, comportamento etc. A repercussão desses canais alcançou outros meios de comunicação, e possibilitou a

³¹ Mais informações: <https://www.facebook.com/blogueirasfeministas/?fref=ts>

³² Mais informações: <https://www.facebook.com/groups/cdmj.groupies/>

³³ Mais informações: <https://www.facebook.com/empodereduasmulheres/?fref=ts>

³⁴ Mais informações: <https://www.facebook.com/NaoKahlo/>

³⁵ Mais informações: <https://www.facebook.com/feministacansada/?fref=ts>

³⁶ Mais informações: <https://www.facebook.com/FeminismoSemDemagogiaMarxistaOriginal/>

³⁷ Mais informações: <http://encurtador.com.br/atyBS>

³⁸ Mais informações: <http://www.naomekahlo.com/>, <http://casadamaejoanna.com/index.cfm>, <http://blogueirasfeministas.com/>, <https://www.geledes.org.br/>.

³⁹ Mais informações: <http://thinkolga.com/>

⁴⁰ Mais informações: <http://chegadefiufiu.com.br/>

⁴¹ Mais informações: <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/FolderAssedio.pdf>

⁴² Mais informações: https://www.youtube.com/channel/UC8t_vJsGzOERkFdanDKTDhw

⁴³ Mais informações: <https://www.youtube.com/user/joutjoutprazer>

⁴⁴ Mais informações: <https://www.youtube.com/channel/UCqZlpTY-CkROCaGweJxcAvQ>

participação da criadora do *Jout Jout Prazer* – Julia Tolezano, em 2015, como palestrante no Parque das Nações Women da comunidade internacional de produção de eventos *TEDx Talks*, patrocinado pela ONU Mulheres e, no mesmo ano, sua participação no *Programa do Jô* no canal aberto da *Globo*. Mais recente, em 2017, a participação da criadora do *Hel Mother* – Helen Ramos, no programa *Conversa com Bial*, também da *Globo*.

Inseridas nessas discussões a respeito do papel e da situação da mulher na história, entendemos a necessidade de nossa pesquisa abordar a violência contra o gênero feminino, que é uma prática antiga e muito presente em nossa sociedade, ao mesmo tempo que continua sendo um tema oculto, muitas vezes tratado como tabu. Visando contribuir com o entendimento sobre esse grave problema social, no segundo capítulo desta tese, *Violência sexual contra meninas*, discorreremos a respeito das violências sofridas pelo gênero feminino, em especial, a violência sexual, com particular relevo para os estudos sobre as vítimas e os agressores sexuais.

2. VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS

Dentre as expressões da violência contra o gênero feminino, em nossa tese voltamos a atenção para a violência sexual contra meninas. Para tanto, neste capítulo apresentamos as representações dessa forma de violência, buscando compreender quem são as vítimas e quem é o agressor, bem como possíveis mudanças dessas representações nas últimas décadas. Com este intuito, organizamos o capítulo em cinco tópicos.

No primeiro, *Violência sexual e gênero feminino*, discorremos sobre as mudanças no campo social e jurídico referente a violência contra o gênero feminino, com foco especial para a violência sexual, conceituando essa forma de violência (ANDRADE, 2011; BRAUN, 2002; CARVALHO *et al*, 2010; CASSAB, 2015; FALEIROS; FALEIROS, 2008; GABEL, 1997; HONNETH, 2009; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2007; POLAC, 2015; VAGLIATI, 2014; VERONEZE; COSTA, 2006; WERBA, 2004).

O segundo, intitulado, *Violência sexual contra meninas em nosso país*, percorre a história brasileira a partir do século XVI, marcada por registros das mais diversas formas de violência contra o gênero feminino (AZEVEDO; GUERRA 2000; DEL PRIORE, 2014; FREITAS, 2011; LANDINI, 2006; LOPES, 2003; MONTEIRO, 2005; RAMOS, 2013).

O terceiro, *Mas, violência sexual é coisa de homem? O agressor*, buscamos, na literatura especializada – brasileira e estrangeira, mostrar perfis traçados sobre agressores sexuais, com a finalidade de entender seus comportamentos e motivações (BOURDIEU, 2017; CARREIRO, 2012; FERENCZI, 1933; MACHADO, 1998; MARTINS; JORGE, 2010; MOURA; KOLLER, 2008; LAGO, 1999; SERAFIM *et al*, 2009; SOUTO *et al*, 2010; SCHREINER, 2008; SAFFIOTI, 2001; HERNÁNDEZ, 2007; XAVIER FILHA, 2012; ZÚQUETE; NORONHA, 2012).

No quarto, e último *Responsabilização feminina como forma de (re)vitimização*, tratamos das dificuldades enfrentadas pelas vítimas na tentativa de revelarem a violência sexual sofrida, relacionadas, dentre outros fatores, ao medo de serem responsabilizadas e procuramos destacar que a ausência de reconhecimento sobre o relato da vítima pode lhe causar diversos danos (ANDRADE, 2011; BRINO;

WILLIAMS, 2003; BROWNMILLER, 1975; CARVALHO *et al*, 2010; DANTAS; VASCONCELLOS, 2017; FERENCZI, 1933; HONNETH, 2009; MACHADO, 1998; NAVAZ; KOLLER, 2007; PEREIRA, 2007; POLAC, 2015; PORTES; SENRA, 2015; SALGADO, 2012; SAFFIOTI, 2001;).

2.1 Violência sexual e gênero feminino

Com base nos estudos desenvolvidos por Juliana Barbosa Lins de Almeida (2007), Polac (2015) e Schreiner (2008), sabemos que a violência contra meninas e mulheres vem assumindo diversas facetas e se manifesta desde os primórdios da humanidade, atravessada por transformações de acordo com o período em que esteve inserida.

Schreiner (2008) explica que a violência contra o gênero feminino vem mantendo-se invisível por muitos séculos, principalmente nos espaços privados e nos domésticos. O espaço doméstico familiar, local onde acontecem relações contraditórias e conflituosas de poder e dominação entre homens, mulheres e crianças, tem se revelado um espaço privilegiado para o exercício desse tipo de violência. Segundo a autora, até a metade do século XX, as violências praticadas contra as mulheres e as meninas eram negligenciadas, mesmo quando denunciadas. Nesse mesmo sentido, Assunção (2009) relata que as violências contra as mulheres ainda são, em muitos momentos, tornadas invisíveis e o descaso das autoridades competentes contribui para isso.

Acompanhando a história das violências contra as mulheres e as meninas percebemos mudanças em seu julgamento e punição social e jurídica. Isso porque o que se considera mais ou menos grave neste crime contra o gênero feminino foi se modificando ao longo da história. Sobre a violência sexual já se considerou mais relevante, por exemplo, o julgamento moral sobre a mulher e a menina do que o ataque à integridade de quem a sofreu e a gravidade do crime cometido contra outra pessoa. Nesse aspecto, Polac (2015, p.18) pontua que “a violência sexual era um crime de vergonha [para as mulheres e meninas], sem vítimas”.

O julgamento moral de mulheres e meninas violentadas sexualmente ainda permanece na sociedade do século XXI, pois segundo Andrade (2005), as demandas femininas ainda são submetidas a uma intensa “hermenêutica da suspeita” por parte da sociedade. As vítimas desse tipo de violência sofrem constrangimento e humilhação nos inquéritos policiais e nos processos penais que vasculham a vida da vítima, contribuindo

para que o foco do julgamento e o resultado da condenação do agressor esteja pautado na decência ou não da mulher vítima.

Essa forma de julgamento é explicitada no Código Penal Brasileiro de 1940, ao trazer a expressão “comportamento da vítima” no artigo 59:

O juiz, atendendo à culpabilidade, aos antecedentes, à conduta social, à personalidade do agente, aos motivos, às circunstâncias e conseqüências do crime, *bem como ao comportamento da vítima*, estabelecerá, conforme seja necessário e suficiente para reprovação e prevenção do crime (BRASIL, 1940, grifos nossos).

Chamar a atenção para o “comportamento da vítima” como um dos fatores a serem levados em conta no julgamento e punição deste crime de violência contra a mulher advém de representações do homem agressor como um indivíduo que apesar de criminoso tem o direito de manter sua integridade e de sua família (ALMEIDA, 2007). Tanto é assim que a violência sexual contra o gênero feminino ocorre com muito mais frequência entre um agressor e uma vítima que se conhecem e na qual a relação de poder do primeiro sobre a segunda é explícita. Isso acontece, majoritariamente, nas relações de parentesco (por pais, padrastos, avós, maridos, primos), profissionais (pelos chefes) e de conhecimento em geral (amigos), na rua, no lar e no trabalho, contra crianças, adolescentes, adultas e idosas, por homens que têm um forte vínculo com a vítima. Trata-se também, embora em menor escala, de uma violência praticada por estranhos, em locais públicos (ANDRADE, 2005).

É dos anos 1970 para cá que a preocupação com a mulher e a menina, vítimas de violência sexual, vem adquirindo outra perspectiva. Do julgamento que se preocupava com a moral feminina, passa-se ao julgamento que se interessa pela integridade da vítima. Para a ocorrência dessa mudança contribuíram os movimentos feministas que, ao mesmo tempo que os estudos sobre violência sexual, violência doméstica e no trabalho, iniciaram ações de apoio a mulheres violentadas e levaram o debate para o campo jurídico. Como decorrência disso, surgiram associações, centros de acolhimento e de abrigo para mulheres vítimas de espancamento ou estupro, bem como foram criados atendimentos telefônicos permanentes para as vítimas e denúncia anônimas; ações que permitiram mostrar publicamente a relevância do problema até então enfrentado individualmente pelas mulheres (ALEMANY, 2009).

Entretanto, é relativamente recente o enfrentamento da violência sexual contra o gênero feminino como um problema social no Brasil. Foi somente a partir da segunda

metade do século XX, em especial na última década, que a atenção da sociedade brasileira se voltou para esse tema. O crime de estupro foi mencionado primeiramente no Decreto-Lei 2.848/40 de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, em seu Título VI - Dos crimes contra os costumes, em seu Capítulo I – Dos Crimes contra a Liberdade Sexual e no Título VI - Dos Crimes contra a dignidade sexual que, no artigo 213, descrevia o estupro pelo ato de “*Constranger **mulher** à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça*”. Se a vítima fosse menor de 14 anos, a pena de reclusão poderia ser de quatro a dez anos, se tivesse idade de três a oito anos, a pena de reclusão poderia ser de seis a dez anos (BRASIL, 1940, grifos nossos).

Mais recentemente, com a Lei nº 12.015, de 07 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), ocorreu a alteração do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal (BRASIL, 1940), passando a redação do artigo para estupro ter a seguinte descrição: “*Art. 213. Constranger **alguém**, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso*” (BRASIL, 2009, grifos nossos).

A primeira alteração significativa que ocorreu com o surgimento da Lei 12.015/2009 foi a retirada do artigo 214, o qual tratava sobre o atentado violento ao pudor. Portanto, esses indivíduos que anteriormente se enquadrariam no artigo 214, atualmente seriam enquadrados, de acordo com suas especificidades ou no artigo 213 - Estupro ou no artigo 217-A - Estupro de vulnerável. Ou seja, a lei unificou o crime de estupro e o crime de atentado violento ao pudor, dando uma nova conotação ao delito (BRASIL, 2009). As mudanças realizadas por essa lei também passaram a alcançar tanto o homem quanto a mulher como possíveis vítimas de estupro, passando a tutelar a liberdade sexual de qualquer indivíduo, independentemente de sexo ou gênero.

Vale ressaltar que a nova lei previu a situação do estupro de vulnerável (art.217-A), entendendo que até a idade de 14 anos, mesmo que haja consentimento, o ato sexual configura-se em estupro presumido, o mesmo se aplica para os casos de pessoas com qualquer tipo de doença física ou mental que dificulte sua resistência. Ou seja, passa a ser considerada a situação de vulnerabilidade em que se encontra a vítima, sendo vista como vulnerável não somente a vítima menor de 14 anos, mas também aquela que possui alguma enfermidade ou deficiência mental, não tendo o necessário discernimento para a prática do ato, ou a que, por quaisquer outras causas, não puder oferecer resistência. Outra conquista foi a inclusão do crime de estupro na Lei dos Crimes Hediondos (art. 1º, V da L. 8.072/90) (OLIVEIRA, 2015; CARREIRO, 2012).

A violência sexual contra crianças e adolescentes passa a ser regulamentada pela Lei 12.015/09, dos crimes sexuais contra vulneráveis: Estupro de vulnerável (Art. 217-A) - Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos; Corrupção de menores (Art. 218) - Induzir alguém menor de 14 (catorze) anos a satisfazer a lascívia de outrem; Satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente (Art. 218-A) - Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem (BRASIL, 2009).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, um importante marco na conquista dos direitos da população brasileira, em especial das crianças e dos/as adolescentes, que, a partir de então, passaram a ser considerados/as como prioridade na legislação. A Constituição de 1988 representou o ponto máximo de mobilizações sociais observadas na década de 1980, em que a população buscava o fim do regime autocrático-burguês, vigente no Brasil há 30 anos e comandado por militares. Foi com o advento da Constituição que crianças e adolescentes passaram a ser tidos/tidas sujeitos de direitos, pessoas em peculiar fase de desenvolvimento e prioridade absoluta. O Brasil pôde contar com uma legislação moderna, em consonância com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, inaugurando uma nova época na defesa dos direitos daqueles/as que ainda não atingiram os dezoito anos de idade (AZAMBUJA, 2006).

Embora a Constituição trate dos direitos agora atribuídos às crianças e aos adolescentes, faz isso no sentido geral, igual para toda a população. Passou-se a entender como necessária a criação de uma lei que tratasse, em específico, dos direitos das crianças e adolescentes. Criou-se, assim, a partir de articulações sociais e políticas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990.

Somente o ECA, promulgado dois anos após a Constituição, trouxe a finalidade específica de salvaguardar os interesses das crianças e dos adolescentes. Em seu Art. 2º define como “criança a pessoa até doze anos de idade incompletos; e, adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Nele, crianças e adolescentes têm reconhecida sua cidadania e são respeitados/as em sua singularidade de seres em desenvolvimento. A garantia integral de seus direitos passa a ser dever da família, da comunidade, dos/as profissionais da educação e da saúde; enfim, de todos os segmentos sociais dos quais crianças e adolescentes fazem parte. Decorre daí que toda a sociedade deve ser responsável por esses indivíduos e a ação ou a omissão que venha ferir seus

direitos adolescentes será passível de rejeição social e punição legal (BARBOSA, 2008).

O ECA foi formulado com o intuito de coibir ações de violência, inclusive de violência sexual, contra a população à qual protege, por meio da prevenção, da fiscalização e até mesmo, em últimos casos, do afastamento das crianças e dos adolescentes dos ambientes que lhes ofereçam ameaças (parágrafo 2º). Passa a ser considerado crime aliciar, assediar, instigar ou constranger a criança, por qualquer meio de comunicação, com o fim de com ela praticar ato libidinoso; facilitar ou induzir o acesso à criança a material contendo cena de sexo explícito ou pornográfica também com o mesmo fim e praticar as condutas descritas no *caput* deste artigo com o fim de induzir criança a se exhibir de forma pornográfica ou sexualmente explícita (Art. 241-D).

Dantas e Vasconcellos (2017) consideram extremamente relevante as mudanças ocorridas na legislação brasileira concernentes aos crimes sexuais, oferecendo ao cenário feminino certa segurança institucional. Conforme Honneth (2009), o direito, enquanto uma das formas de reconhecimento social, constitui-se um fator de formação da identidade dos indivíduos vítimas de qualquer forma de violência. Para o autor, com o reconhecimento jurídico, o indivíduo passa a fazer parte do princípio de igualdade universal que submete a ordem jurídica ao postulado de não admitir mais, por princípio moral e político, exceções e privilégios. Dessa maneira, a ideia de igualdade assume, para cada indivíduo, o significado de ser membro “com igual valor” de uma coletividade política. Em outras palavras, o indivíduo “obtem a possibilidade de conceber sua ação como uma manifestação da própria autonomia, respeitada por todos os outros, mediante a experiência do reconhecimento jurídico” (HONNETH, 2009, p. 194).

Acompanhando o autor, podemos dizer que esse é o caso das mulheres e das meninas vítimas de violência sexual para quem o autorrespeito, considerado e valorizado pelas relações jurídicas, promovem a consciência de poder respeitar a si próprio/a, uma vez que merece o respeito de todos/as os/as outros/as. Viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir o autorrespeito.

É nesse contexto de mudanças relativas ao reconhecimento das violências cometidas contra as mulheres, de construção de seu autorrespeito e da busca por políticas públicas que coíbam a violência, que em 2006 foi implementada a Lei Maria da Penha (nº 11.340/06). Trata-se de um marco legal cujos mecanismos procuram coibir

a violência doméstica e familiar contra a mulher e a equalização de direitos entre homens e mulheres. Antes dela, a conjunção carnal violenta praticada pelo homem dentro do casamento não era considerada criminosa, no entanto, a partir de sua consolidação, esse comportamento passou a configurar-se como violência sexual sofrida pela mulher no âmbito familiar (BRASIL, 2006).

Como esperado, a partir do exercício dos termos desse conjunto de leis a violência sexual contra as mulheres passou a sofrer punição legal, ainda que, como alertam Veroneze e Costa (2006), os registros oficiais de casos de violências contra mulheres, tanto doméstica quanto sexual, ainda estejam aquém da realidade. Souza (2006) também pontua que o conhecimento que a sociedade brasileira possui sobre a violência sexual ainda é precário, uma vez que nem sempre a vítima denuncia o agressor. São apontadas como a manutenção desse quadro, a impunidade do agressor que, apesar do ato praticado, é “provedor da família” e beneficiado pela tolerância da vítima, da família e da comunidade. Além disso, na cultura brasileira, a mulher continua sendo responsabilizada pelas agressões que sofre, o que a transforma em ré.

A responsabilização feminina pela violência cometida contra si tem relação com a ideia de desrespeito formulada por Honneth (2009). Segundo o autor, uma das formas de desrespeito é a privação de direitos, no sentido de que, para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado/a na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido/a como pessoa capaz de formar juízo moral. Nesse sentido, de maneira típica, vai de par com a experiência da privação de direitos uma perda de autorrespeito, ou seja, uma perda da capacidade de se referir a si mesmo/a como parceiro/a em pé de igualdade na interação com todos/as os/as próximos/as. No contexto de julgamento moral sobre a vítima de violência sexual, o que acontece é que mesmo quando juridicamente se institui uma lei que visa coibir a violência contra mulher, quando socialmente essa lei seja negada por meio do descrédito da vítima, ela perde o autorrespeito, pois lhe é denegado um direito básico.

Entendendo a dimensão dessa forma de violência e os danos que ela pode causar, partimos da compreensão que a constituição da violência sexual se dá a partir da violação da sexualidade sem o consentimento válido de uma das pessoas envolvidas (ALEMANY, 2009; FAIMAN, 2004). É, portanto, entendida como qualquer ato de violação aos direitos humanos de qualquer pessoa, independente de qualquer característica de gênero, raça, etnia, idade, condição econômica ou social (WERBA, 2004). Trata-se de uma dominação perversa que uma pessoa em estágio psicosssexual

superior exerce sobre outra, sendo, na maioria das vezes, mantida em segredo (HABIGZANG *et al*, 2005). Pode envolver manipulação psicológica de longa duração e causar consequências psíquicas, morais e físicas permanentes, das quais a vítima não sabe como se livrar, permanecendo imobilizada. É uma violência repleta de medo e muito sofrimento, capaz de estar envolta por um processo de sedução, consistindo na conquista sutil, que anula a capacidade de decisão da vítima e acaba em sua dominação e aprisionamento (FALEIROS; FALEIROS, 2008), ou seja, uma relação desigual. Não há acordos; não há o respeito aos direitos humanos da pessoa agredida (FALEIROS, 2000). É uma das mais perversas e graves violações dos direitos humanos de liberdade e integridade física e mental, especialmente humilhante e destruidora (OLIVEIRA, 2015).

Também segundo o disposto no Art. 7º da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), a violência sexual é entendida,

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

Por meio dessa Lei se pode ter uma visão mais ampla do que é a violência sexual, não restrita ao ato sexual com penetração. É uma violência que apresenta características diretas e/ou indiretas. A direta se caracteriza por contato físico direto no corpo da vítima e pode ocorrer de diferentes formas, como beijos, carícias, masturbação, relação sexual, penetração de objetos nos órgãos sexuais, sexo oral, entre outros. Na indireta, a vítima é convidada e estimulada a assistir filmes pornográficos, nos quais vê e ouve contatos sexuais impróprios para seu desenvolvimento psicosssexual; o agressor a observa nua ou despindo-se, às vezes mesmo sem que perceba, fotografa a vítima para uso erótico - voyeurismo, expõe seus órgãos genitais para que sejam apreciados ou faz com que a vítima o observe em situações íntimas (banho, relações sexuais etc.) – exibicionismo.

A violência sexual acontece tanto fora da família (extrafamiliar), cometida por pessoas desconhecidas ou próximas, quanto também dentro (intrafamiliar), realizada, em sua maioria, por pais, tios e padrastos. Estudos revelam (POLAC, 2015; RIBEIRO, 2012) que a violência sexual intrafamiliar é a mais recorrente e a mais difícil de ser

descoberta, além de poder causar maiores danos físicos e psicológicos para a vítima. Polac (2015), ao entrevistar vítimas de violência sexual, concluiu que a maioria dos casos são intrafamiliares, demonstrando que essa forma de violência pode ser a mais prejudicial pois, segundo o pesquisador, a violência intrafamiliar é ainda menos denunciada pelo fato da vítima não encontrar apoio na família e, assim, mantém-se o pacto de silêncio que é alimentado pelo medo, pela vergonha e pela culpa. É relevante também destacar que, além das marcas físicas que podem estar presentes na violência sexual intra e extrafamiliar, ocorrem sérios danos emocionais, visto que tanto a criança quanto a/o adolescente são moldadas/os, em grande parte, pelas características afetivas e de personalidade que fazem parte da sua vivência e que muitos poderão levar para a vida adulta (BRAUN, 2002).

As produções científicas sobre violência sexual e sexualidade (ANDRADE, 2011; CARVALHO et al, 2010; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA, 2007; POLAC, 2015) evidenciam que as marcas que se inscrevem nos corpos das vítimas de violência sexual podem afetar sua sexualidade, sendo que a maioria tem dificuldade em retomar ou mesmo iniciar uma vida sexual satisfatória, além de alterarem a forma como veem e se relacionam com seu corpo, que passa a ser percebido como sujo e coberto de vergonha.

A violência sexual é também entendida como uma violência de gênero, uma vez que os registros de denúncias apontam que as maiores vítimas de tal violência são do gênero feminino e os agressores do gênero masculino. Cassab (2015) ensina que dentre as diferentes nomeações/conceituações sobre a violência de gênero, em comum se entende que ela ocorre em relações assimétricas e hierarquizadas, denotando uma relação desigual e/ou de subordinação e interferindo de forma negativa no desenvolvimento pleno do sujeito agredido. É uma violência que expressa a desigualdade na relação entre homens e mulheres. Trata-se de relações permeadas de poder, força ou coerção, ou seja, um processo de dominação expresso por inúmeras formas de violência praticada pelo homem contra a mulher.

Também para Werba (2004), se a violência ocorre pelo fato da vítima pertencer a um determinado gênero, no caso, o feminino, trata-se de uma violência de gênero ou violência contra a mulher, cometida em função das diferenças não toleradas. O autor conclui em seu estudo, no que diz respeito à violência, que somente as mulheres têm sido sistemática e historicamente violadas simplesmente por serem mulheres. O que quer dizer que muitos homens violentam as mulheres com base nos pressupostos de gênero, ou seja, no pressuposto poder masculino. O contrário não pode ser afirmado,

pois não há registro de que uma quantidade equivalente de mulheres sejam violentadoras do gênero masculino com base nos mesmos pressupostos, ou seja, poder e superioridade femininos.

Como forma de conhecer um pouco mais sobre como a violência sexual ocorreu e tem ocorrido no Brasil, no próximo tópico percorremos a história brasileira a partir do século XVI, marcada por registros das mais diversas formas de violência contra o gênero feminino, incluindo a violência sexual contra meninas.

2.2 Violência sexual contra meninas em nosso país

No Brasil do século XVI, há registros de diversificadas formas de violência às quais meninas, meninos e mulheres, principalmente, negras e índias, eram submetidas, como maus tratos, negligência, violência sexual e morte. Ainda dentro das embarcações rumo à Terra de Santa Cruz, ocupadas em sua maioria por homens, haviam também algumas crianças e mulheres que eram as que mais sofriam com o dia a dia no mar; estavam expostas aos estupros cometidos pelos marujos, inclusive as crianças acompanhadas por seus/suas responsáveis. Dentro dessas embarcações, elas foram, muitas vezes, prostituídas e exauridas até a morte (RAMOS, 2013).

De acordo com Ramos (2013), a Coroa procurou reunir meninas nos orfanatos de Lisboa e Porto, a fim de enviá-las sobretudo à Índia, mas também para o Brasil. Dentre as meninas enviadas ao Brasil, seriam preferidas as de idade inferior aos 17 anos, pois muitas mulheres classificadas como órfãs do rei, com idades superiores aos 18, eram prostitutas e colocadas no orfanato pelos magistrados portugueses, com o intuito de livrar a sociedade das “pecadoras”. Documentos analisados por Ramos (2013) levam a presumir que o número de meninas entre 14 e 17 anos enviadas à Terra de Santa Cruz, não deve ter excedido a duas ou três por ano, visando somente às necessidades dos homens solteiros da baixa nobreza portuguesa ali estabelecidos (RAMOS, 2013). Como o estupro de meninas pobres maiores de 14 anos dificilmente era punido – o que estava de acordo com a tradição medieval que só penalizava o estupro se as vítimas tivessem de 12 a 14 anos – as meninas embarcadas como órfãs poderiam ser violadas sem que o homem sofresse alguma punição (RAMOS, 2013).

A população dos navios negreiros, segundo Freitas (2011), chama a atenção por também ser composta por grandes índices de adolescentes negros/as (meninas e meninos). Os portugueses, interessados em povoar a terra, após lançarem mão do corpo

das nativas, apostaram na importação das meninas negras, que engravidavam já dentro dos navios e assim aumentavam o patrimônio de seus futuros proprietários, visto que, conforme as leis escravistas da época, o senhor não precisava pagar pelo feto no ventre materno. Essa relação entre proprietários e escravas meninas/ mulheres, não obstante não tivesse o caráter de uma violência física, certamente era uma agressão psíquica e cultural. De acordo com Freitas (2011), por meio disso podemos verificar a dominação psicológica de gênero, de classe e racial, uma vez que, muitas vezes, as negras, mesmo coisificadas como objeto sexual, chegavam a desenvolver apreço, afeição e até amor pelos seus donos.

Freitas (2011) considera ainda que a licenciosidade, a depravação – segundo os costumes ocidentais do período considerado – e a subordinação sexual foram circunstâncias inerentes ao sistema colonial brasileiro. Por outro lado, é preciso considerar que se tornar amante de um branco, ou mesmo prostituir-se, era uma das poucas alternativas que uma mulher negra vislumbrava para amenizar a escravidão ou, em casos mais raros, de se tornar livre. Várias mulheres negras conseguiam juntar considerável quantia com a qual compravam sua própria alforria, mas considerando que, após libertas, enfrentavam dificuldades em trabalhar e continuavam a vender o sexo. Já algumas ex-escravas viraram matriarcas, mães de família, tornando-se senhoras de outros/as escravos/as.

Para Del Priore (2014, p. 46), há muitos traços de apetite masculino em relação à negra na literatura dos séculos XVIII e XIX. “O riso de pérolas e corais, os olhos de jabuticaba, as negras franjas e a cor do buriti são os signos sedutores dessa fêmea que convida ao paladar, à deglutição, ao tato” (*ibidem*, p. 30). São elas as presas do desejo masculino, “mulheres-caça, que o homem persegue e devora sexualmente” (*ibidem*, p. 30). De acordo com a autora, já dizia o ditado popular: “branca para casar, mulata para foder e negra para trabalhar”. Assim, degradadas e desejadas ao mesmo tempo, as mulatas seriam o mesmo que prostitutas no imaginário dos colonizadores. A degradação das índias como objetos sexuais dos lusos somou-se a das mulatas, das africanas, das latinas e das caboclas – todas inferiorizadas por sua condição feminina, racial e servil.

Nesse contexto de dominação masculina, no Brasil, a família patriarcal assumiu um papel de organização social e também construção ideológica que influencia, ainda hoje, a construção dos papéis masculinos e femininos e da vida sexual do/a brasileiro/a. O modelo clássico de família patriarcal consistia na natureza ilimitada de poder do patriarca baseada na violência (direito à morte inclusive) e na estrutura hierárquica

(casa-grande), sendo de posse do patriarca a mulher e as/os filhas/os legítimas/os e as concubinas, amantes, filhas/os ilegítimas/os e escravas/os (LOPES, 2003).

Não só as mulheres sofriam violência, como também as crianças eram vítimas, independentes de sua etnia, embora com predominância das meninas negras e indígenas. Quanto ao gênero, as maiores ocorrências eram contra o feminino, mas também muitos meninos eram violentados sexualmente. Monteiro (2005) observa que até o século XVIII, no Brasil, não haviam preocupações sobre os maus tratos e a violência sexual sofrida pelas crianças. Registros históricos revelam, por exemplo, que na primeira visita do Santo Ofício da Inquisição à Bahia, em 1591, há registro da confissão de um sacerdote sobre ter violentado sexualmente crianças do gênero feminino. Tal prática foi considerada criminosa pelas leis do Santo Ofício, mas não devido à violência sexual cometida pelo religioso contra crianças e sim por ter realizado com elas conjunção anal, que era condenada pela igreja como o abominável pecado de sodomia (AZEVEDO; GUERRA, 2000).

No século XX, esse cenário começa a mudar. Landini (2006), ao realizar uma análise das notícias sobre violência sexual veiculadas no jornal O Estado de S. Paulo, constatou que no início desse século, em 1908, o estupro de menores era noticiado como um crime revoltante. As crianças eram retratadas estritamente como vítimas, não havendo qualquer menção à criança ter “provocado” ou “consentido” o ato e para referir-se à criança vítima, eram usados termos como “vítima de seus instintos perversos”, “pequena”, “infeliz menina”, “desgraçadinha”. Assim como os crimes de estupro, o incesto também é referido como um delito grave e repugnante, contudo, são poucas as reportagens publicadas na mídia diária. Ainda assim, a narrativa sobre incesto é sempre permeada por sentimento de revolta e asco. Vale ressaltar que, das notícias analisadas pela autora, as meninas aparecem na maioria delas, o que nos leva a inferir que, pelo menos, desde o século XVI – período que inicia este capítulo, até o século XX – período analisado pela autora, há uma grande incidência de crimes sexuais cometidos contra o gênero feminino.

No final do século XX, o estupro continuou a ser o tipo de crime reportado pelo jornal. Entretanto, Landini (2006) pontua que os pressupostos a respeito das causas desses crimes e a narrativa dos fatos mudaram de forma acentuada. No final do século, as matérias sobre estupro cada vez mais relacionavam esse tipo de crime à violência física. A expressão de recusa está expressa não apenas em relação ao estupro em si, mas também à violência que o acompanha. Os estupradores são representados como pessoas

violentas e o tipo de crime que cometem é um ultraje aos olhos da população, que os lincha sem piedade, mesmo na prisão.

Na década de 1990, a mudança em relação à forma como a violência sexual é retratada mostra uma nova sensibilidade social: passaram a ser escândalos jornalísticos. Alguns casos são apresentados, analisados e seus desdobramentos passados ao/à leitor/a diariamente. Essa é uma alteração significativa, pois demonstra a relevância desses casos que, para além de serem noticiados, passam a ser investigados, sendo a vida do estupro analisada e as causas do crime questionadas; quanto à vítima, entende-se que ela precisa ser atendida e tratada.

Para Landini (2006), a diminuição na desigualdade entre os gêneros nesse período, marcado pela modernidade e pelos movimentos feministas, contribuiu diretamente para uma das transformações observadas por ela nas notícias: os crimes contra a honra – defloramento, sedução e rapto – deixam de ser assunto da mídia nas últimas décadas do século XX. A virgindade, menos valorizada do que no início e no meio do século, deixou de ser uma razão para que meninas e moças tentem provar seu bom comportamento nos tribunais. Além disso, mais independentes, as mulheres reconhecem seus próprios desejos e ações, o que faz com que denunciem mais os casos.

Acompanhando a história das mulheres até aqui, marcada também pela violência sexual, passamos a nos perguntar sobre estes homens que cometem a violência. Quem são eles? Por que agredem sexualmente meninas e mulheres? Por que a violência sexual, tanto quanto as outras formas de violência contra o gênero feminino, permanece com tanta incidência? Não temos a pretensão de esgotar as discussões respondendo a essas perguntas, mas sim levar a questionamentos das representações sobre os agressores sexuais e sobre as meninas vítimas, o que pretendemos explorar no próximo tópico.

2.3 Violência sexual é coisa de homem? O agressor

A obtenção de informações sobre os agressores sexuais no Brasil continua sendo um desafio a ser superado, pois são mantidas as lacunas sobre reincidência, tipologia do agressor e formas de avaliação de risco desses sujeitos. Internacionalmente, grandes avanços já foram alcançados, principalmente quanto às formas de classificações dos agressores, que auxiliam a compreender com maior especificidade o comportamento de tais sujeitos (CARREIRO, 2012; SERAFIM et al, 2009). Devido a isso, pesquisadoras/es (CARREIRO, 2012; MACHADO, 1998; MARTINS; JORGE, 2010;

MOURA; KOLLER, 2008; SERAFIM et al, 2009; SOUTO et al, 2010; ZÚQUETE; NORONHA, 2012) têm se preocupado em descrever e traçar o perfil de agressores/as sexuais, como também apontar quem são as vítimas.

De acordo com o Mapa da Violência de 2015, a violência sexual aparece como a violência mais recorrente quando as vítimas são crianças e adolescentes. Tal violência também é uma das mais denunciadas contra crianças e adolescentes, segundo o Balanço do Disque 100 de 2015. Os dados demonstram que em todas as formas de violência denunciadas as meninas são as maiores vítimas, somando 54% das denúncias; referente à idade, a mais atingida é de 4 a 11 anos (40%), seguida de 12 a 17 anos (31%). Segundo os dados do Anuário da Violência de 2017, o Paraná é um dos Estados com maiores registros de estupro, contabilizando 4.453 casos em 2015 e 4.164 casos em 2016, ficando atrás do Rio de Janeiro, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Os dados apresentados no Atlas da Violência de 2018, expõem que 68% dos registros, no sistema de saúde, referem-se ao estupro de menores, no qual quase um terço dos agressores das crianças (até 13 anos) são amigos e conhecidos da vítima e outros 30% são familiares mais próximos como pais, padrastos e irmãos. Além disso, quando o perpetrador era conhecido da vítima, 54,9% dos casos envolvem ações que já vinham acontecendo anteriormente e 78,5% dos casos ocorreram na própria residência.

Com relação aos/as agressores/as, Carreiro (2012) analisa os dados sobre homens e mulheres presos/as sob acusação de estupro no Sistema Penitenciário do Estado do Paraná de 2008 a 2012. Em 2008, de acordo com seu estudo, 698 homens e 4 mulheres foram presos por estupro; em 2009 houve redução de presos dos dois gêneros e em 2011 o índice masculino aumentou enquanto o feminino continuou a cair. Dos 84 presos analisados em sua pesquisa, 75% eram conhecidos de suas vítimas, sendo 36% considerados infratores intrafamiliares. A maioria dos crimes ocorreram na casa do preso (43%) e não envolveu o uso de objetos coercitivos como faca, arma, corda etc (70%).

O perfil dos/as agressores/as sexuais não é apresentado consensualmente pela literatura especializada pois, de acordo com Carreiro (2012) e Serafim *et al* (2009), estes manifestam motivações diferentes para seus crimes. No entanto, algumas pesquisas vêm tentando descrever e traçar o perfil dos/as agressores/as brasileiros/as. Entre elas, a de Carreiro (2012), cuja pesquisa realizou-se na Penitenciária do Estado do Paraná com dez presos por violência sexual. Para traçar seus perfis, usou a tipologia do

Centro de Tratamento de Massachusetts que estabelece diferenças dos/as agressores/as de adultos e de crianças.

Os/as estupradores/as cujas vítimas são adultas, são classificados em quatro tipos principais, sendo eles: *oportunista*, *raivoso*, *sexual* e *vingativo*. No tipo *oportunista*, que se subdivide em oportunista de alta competência social e de baixa competência social, a agressão sexual aparece como um impulso, um ato não planejado. Seu comportamento sugere que estão buscando imediata gratificação sexual e dispostos a usar qualquer força necessária para conseguir seus objetivos. O *raivoso*, apresenta-se como um indivíduo com uma característica de comportamento irritado, sendo a agressão manifesta em diversas áreas de sua vida. Para esse tipo de infrator, o principal motivo para o crime deve ser a raiva e não simplesmente a procura de gratificação sexual. O *sexual* pode ou não apresentar características agressivas e a motivação é caracterizada por um interesse na vítima como objeto sexual. Para o *vingativo*, o padrão de comportamento tem como foco central uma raiva direcionada e exclusiva às suas vítimas (CARREIRO, 2012).

Quanto ao estuprador de criança, esse é classificado de acordo com a quantidade de contato com a vítima, sendo esta quantidade alta e baixa. O alto contato com a criança se subdivide em contexto sexual ou não sexual. O contato não sexual se refere a qualquer atividade que ele exerça que envolva contato com crianças, podendo ser profissionalmente ou em momentos de lazer. Tal contato manifesta-se pela repetição do agressor em cometer o ato sexual com a vítima, ou seja, ter violentado sexualmente a mesma criança em 3 ou mais ocasiões. O alto contato do infrator com a criança é ainda classificado como *interpessoal* e *narcisista*. No *interpessoal*, o agressor executa seus atos sexuais sem a genitália, conhece a vítima, apresenta contato de longo prazo com ela e seus crimes refletem alto grau de planejamento. Já o *narcisista* tem como principal motivo a gratificação sexual egocêntrica, pois seus atos sexuais são fálicos (vítima usada como objeto de masturbação), a vítima é estranha e seus crimes refletem baixo grau de planejamento (CARREIRO, 2012).

Os que compõem o grupo de quantidade baixa de contato com a vítima, têm um único contato com as crianças, apenas no contexto da agressão sexual. São identificados como *explorador*, *sádico silenciado*, *agressivo* e *sádico*. O *explorador* causa pouco dano físico às vítimas, utilizando-se da força física para impor respeito, uma vez que seu objetivo é o da gratificação sexual em si. O *sádico silenciado* também causa pouco dano físico à criança, mas realiza agressões erotizadas como fetiches. Em ambos não há planejamento do ato de violência que ocorre de forma casual. Os agressores de tipo

agressivo e *sádico* causam bastante dano físico às vítimas. Ainda que seus atos fálicos não evidenciem agressão erotizada, o agressivo é violento com a criança e também reflete baixo grau de planejamento. O agressor *sádico* é igualmente agressivo e em seus atos sexuais submete a vítima à dor (a machuca para sentir mais prazer). Seus crimes refletem alto grau de planejamento na realização da agressão sexual (CARREIRO, 2012).

Por escolherem as crianças como vítimas de suas agressões sexuais, esses agressores são confundidos com casos de pedofilia, o que nem sempre é o caso, pois as motivações são diferentes. Enquanto o pedófilo apresenta um transtorno parafílico, o violentador não pedófilo apresenta, como visto, características distintas. De acordo com Serafim *et al* (2009), é consenso que os pedófilos podem manter seus desejos em segredo durante toda a sua vida sem nunca os compartilhar ou torná-los atos sexuais reais; podem casar-se, ter filhos/as ou atuar em profissões que os mantenham com fácil acesso a crianças, sem cometer a violência sexual. A passagem de sua fantasia para a ação ocorre com maior frequência quando o indivíduo é exposto a um estresse psicológico intenso em que não consegue conter a pulsão. O pedófilo que realiza o ato de agressão é classificado em dois grupos: o pedófilo abusador e o pedófilo molestatador. O pedófilo abusador obtém com crianças satisfação sexual que não consegue de outra maneira. Em geral, é solitário e apresenta pouca habilidade social. Sua agressão é menos invasiva ao corpo da criança (carícias discretas) e dificilmente age com violência, o que dificulta que a criança o perceba como agressor. Tende a se envolver com pornografia infantil, pela internet ou utilizando fotografias. Já o pedófilo molestatador tem características similares a essas, a não ser pelo fato de apresentar comportamento invasivo e violento (SERAFIM *et al*, 2009).

Essas considerações sugerem que nem todo agressor sexual de criança é pedófilo, pois como visto, pedófilos podem nunca violentar sexualmente uma criança. Assim, para Araújo (2002), a violência sexual infantil envolve duas desigualdades básicas: gênero e geração, envoltas por uma relação de poder do homem adulto contra crianças meninas. Contudo, estudos (CARREIRO; 2012; MOURA; KOLLER, 2008; SERAFIM *et al*, 2009; ZÚQUETE; NORONHA, 2012) chamam a atenção para que, independente da relação vítima-agressor, o comportamento de estupro envolve o uso de distorções cognitivas que em alguns casos permite aos infratores validarem seus comportamentos. Em muitos casos, eles compartilham de um sistema de crenças que lhes permite justificar o seu comportamento criminoso.

Parte dos agressores sexuais entendem que seu ato é considerado um crime, no entanto utilizam justificativas para eximir-se da responsabilidade, alegando o consentimento da vítima; outros, no entanto, consideram seu crime uma acusação mentirosa elaborada por terceiros com o propósito de prejudicá-los. As crenças partilhadas entre eles, que também perpassam as representações da sociedade como um todo, podem apresentar diferentes versões, mas sempre fazem com que minimizem seus comportamentos delituosos, declarando que a violência sexual não tenha sido forçada, ou realizada mediante ameaças, nem traga sequelas físicas e psicológicas às vítimas (CARREIRO, 2012; SERAFIM *et al*, 2009; ZÚQUETE; NORONHA, 2012).

Tais justificativas, ao serem validadas por parte da sociedade, tornam-se representações sociais que contribuem para que tanto o agressor sexual quanto os demais sujeitos entendam que suas ações são reações a suposta provocação e/ou sedução realizadas por sua vítima. Neste sentido, apoiamo-nos em Ferenczi (1933) ao explicar sobre a confusão, por parte do adulto, das linguagens expressas pela criança. O adulto as lê a partir do seu ponto de vista que inclui um erotismo que é próprio do mundo adulto, confundindo a linguagem da ternura que é expressa pela criança.

Na contramão dessas crenças que justificam a agressão sexual, Martins e Jorge (2010) explicam que, inseridos/as dentro da tradição de uma cultura patriarcal, a incidência de violência sexual cometida por homens contra meninas e mulheres pode ser explicada pelas relações que ainda colocam a mulher como um objeto sexual, fazendo com que crianças e adolescentes meninas sejam os alvos preferenciais dos agressores. Também Schreiner (2008) pontua que a violência contra o gênero feminino pode ser considerada uma forma de manutenção dos privilégios e dos benefícios da cultura patriarcal ainda vigente. Uma aparente indisposição para construir novos relacionamentos entre gêneros, baseados em valores de igualdade efetiva e de liberdade, constitui-se em mecanismo de negação da condição humana para as mulheres. Nesse sentido, Lago (1999) aborda a construção cultural sobre os papéis que vão sendo definidos enquanto masculinos e femininos, ou seja, uma construção histórica que pretende a subordinação feminina.

Com relação aos papéis de gênero, Heleieth Saffioti (2001) explica que, rigorosamente, os seres humanos nascem biologicamente machos ou fêmeas, mas é por meio da educação que recebem que se tornam homens e mulheres, logo, os papéis assumidos por eles são construções sociais. Tanto é assim que, conforme estudos de Loyd e Duveen (2003), desde muito pequenas as crianças aprendem e se identificam

com o que é considerado masculino e feminino, papéis aprendidos na família e frequentemente reforçados na escola e na sociedade.

Acompanhando Fernando Hernández (2007, p. 29), podemos explicar a precocidade da aprendizagem dos papéis de gênero por parte de meninas e meninos devido ao contato contínuo de familiares e crianças com artefatos culturais que transmitem as marcas sociais de gênero. Esses artefatos “propagam os conteúdos e ensinam como meninos/as e homens/mulheres ‘devem’ se comportar, o que ‘devem’ usar e que locais ‘devem’ frequentar”.

Este é o caso das identidades de gênero que são constituídas por marcadores sociais e reforçadas por imagens da mídia – televisão, cinema, publicidade, blogs, redes sociais, *fanpages* – que na vida contemporânea influenciam tanto ou mais que as instituições tradicionais como a família, a escola e religiões. Dessa perspectiva, Nunes (2009) explica que as imagens veiculadas por diferentes formas de mídia dizem sobre como são ou deveriam ser os meninos e meninas e, assim, contribuem para a formação do que é “aceitável” para cada gênero.

Com relação aos papéis desempenhados pelo gênero masculino, Constantina Xavier Filha (2012) descreve que os meninos passam por um forte controle social de condutas e gostos para que se tornem o que socialmente se considera “homens de verdade”. Por essa razão, de acordo com a autora, os meninos relutam “mais em desconstruir o modelo único de masculinidade hegemônica. Segundo alguns deles, um menino mais sensível seria considerado homossexual” (*ibidem*, p. 644). Considerações similares são sistematizadas por Loyd e Duveen (2003) ao analisarem um experimento com crianças de três e quatro anos, pois constataram que desde pequenas as crianças internalizam as normas relacionadas aos papéis de gênero, observadas na forma como e com o que brincam. Concluíram, assim como Xavier Filha (2012), que os meninos passam por um controle social mais rígido, com isso, nas brincadeiras tendem a se interessar por “brinquedos masculinos”, deixando evidente sua pertença de gênero, enquanto meninas não apresentam tão intensamente essa marca, podendo brincar com brinquedos e brincadeiras convencionados para um gênero ou outro.

Sobre os papéis de gênero atribuídos às meninas, Werba (2014) considera que os signos culturais e historicamente colados às representações de feminilidade são polarizados na esfera da emoção, da sensibilidade, da cor rosa, da passividade, do privado, da submissão, da sedução, da fragilidade, enfim, da docilidade nomeada como feminino. Assim, desde o nascimento, as mulheres recebem um treino específico para

conviverem com a impotência e por isso têm menos necessidade do que o homem de afirmar o pertencimento ao seu gênero, bem como de se expressar de forma violenta.

De acordo com Werba (2012), é por meio de generalizações que as verdades vão sendo construídas e que as diferenças vão sendo estabelecidas entre homens e mulheres e embora sejam diferenças socialmente construídas, são paulatinamente naturalizadas, recebendo status de verdades absolutas e definitivas. “É o corpo como metáfora, como símbolo, como um representante da cultura” (WERBA, 2012, p, 172). São inseridas nesse contexto em que se encontram as relações de poder que se estabelecem entre homens e mulheres.

Segundo Almeida (2007), ainda há poucos estudos na área da violência feminina, comparando à crescente literatura e artigos científicos sobre a violência contra a mulher. A ideia da mulher sendo violenta contradiz o estereótipo de passividade, delicadeza e desproteção que acompanha o gênero feminino, assim como a concepção de homem sendo agredido por mulheres põe abaixo o mito da masculinidade que evidencia a força, o poder e o domínio. Pode-se inferir com isso, que a falta de estudos nessa área possa estar também relacionada com a dificuldade por parte dos homens em registrar as agressões.

Neste sentido, Saffioti (2001) esclarece que nada impede, embora seja inusitado, que uma mulher pratique violência física contra seu marido/companheiro/namorado. As mulheres como categoria social não têm, contudo, um projeto de dominação-exploração dos homens. A autora utiliza o conceito de dominação-exploração ou exploração-dominação, porque se concebe o processo de sujeição de uma categoria social com duas dimensões: a da dominação e a da exploração. O caso extremo do uso do poder nas relações homem-mulher pode ser caracterizado pelo estupro, em que contrariando a vontade da mulher, o homem mantém com ela relações sexuais, provando, assim, sua capacidade de submeter a outra parte, ou seja, aquela que, segundo a ideologia dominante, não tem direito de desejar e nem de escolha.

Apesar das dificuldades, Saffiotti (2001) considera que mulheres podem oferecer resistência ao processo de exploração-dominação que sobre elas se abate e várias delas têm procedido dessa forma. Segundo a autora, as mulheres reagem contra o agressor das mais diferentes maneiras e suas reações podem não ser adequadas a pôr fim à violência, mas há resistência, se não em todos os casos, pelo menos na maioria deles. Reconhecendo a resistência na ação de mulheres e também de alguns homens como um

mecanismo de poder, pode-se observar que este poder por elas e eles exercido tem provocado abalos na dominação masculina.

De um ponto de vista simbólico, Pierre Bourdieu (2017) apresenta uma forma peculiar e promissora de compreender os mecanismos da dominação masculina por meio do conceito de violência simbólica, que se institui por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominador (logo, à dominação), uma vez que ele não dispõe de outros instrumentos que não sejam de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo senão a forma incorporada da relação de dominação, mostram esta relação como natural; ou, em outros termos, os esquemas que ele mobiliza para se perceber e se avaliar ou para perceber e avaliar o dominador são o produto da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é o produto. O autor pontua a urgência de apropriar-se dos mecanismos pelos quais se reproduzem as masculinidades e as feminilidades, não só de seus instrumentos evidentes, mas daqueles internalizados de forma geral e generalizante e que asseguram a história da dominação masculina e da submissão feminina, em sua reedição até a atualidade.

Como instrumento de dominação, a violência sexual, segundo Figueiredo (2006), assim como outros tipos de violência, é um ato de abuso de poder e não simplesmente um ato sexual. Mais do que a satisfação do desejo sexual, para o qual poderia o agressor recorrer ao ato aceito socialmente, ou seja, o sexo entre adultos, a violência sexual é um ato de desejo de dominação.

Refletindo sobre esse desejo de dominação, no próximo tópico iremos abordar sobre a responsabilização feminina nos casos de violência sexual que, também, é considerada por autoras/es como uma forma de dominação e de anulação.

2.4 Responsabilização feminina como forma de (re)vitimização

Como visto até aqui, a violência sexual é uma prática amplamente reprovada na sociedade contemporânea, por isso é denominada como violência, desrespeito, coisificação, agressão e crime. No entanto, é uma violência acompanhada do silêncio. Nesse sentido, pesquisas (ANDRADE, 2011; CARVALHO *et al*, 2010; PEREIRA, 2007; POLAC, 2015) apontam para a dificuldade das vítimas em revelar situações de violência sexual, enfatizando que o silêncio, que comumente permeia casos de tal violência, pode constituir um dos problemas que contribuem para a permanência dessa violação, ou seja, isso ocorre pois elas têm medo de não acreditarem nelas, de serem

responsabilizadas e/ou sentem medo das ações do agressor. Ao perderem a confiança em si, por serem desacreditadas, perdem também a confiança nos/as outros/as.

A responsabilização ocorre quando a vítima é colocada no papel de quem seduz, ou, no mínimo, é conivente e participante ativa da situação de violência. Navaz e Koller (2007) consideram a necessidade de desvelar e problematizar discursos naturalizados que atribuem às mulheres e às meninas a culpa pela violação sofrida, uma vez que são acusadas de sedutoras e provocadoras. Como visto no primeiro capítulo desta tese, intitulada “Representações femininas e história do Brasil”, essa representação pode estar ancorada na moral religiosa que atribuiu à mulher duas identidades contrárias, mas ambas relacionadas a uma natureza feminina, a identidade desejada para o feminino, relacionada à Virgem Maria, concretizada na natureza materna, e uma indesejada, relacionada à Eva, a mulher naturalmente corrompida.

Ainda de acordo com Navaz e Koller (2007), tais representações também estão presentes nos/as profissionais dos órgãos de denúncia legal. Ao trabalharem com famílias abusivas, com mulheres vítimas de violência doméstica e meninas vítimas de incesto, as autores identificaram denúncias de que as tentativas das vítimas de rompimento com as situações de violência sexual geralmente eram mal acolhidas pelos órgãos de denúncia legal e pelo sistema de saúde aos quais recorriam, sendo desacreditadas ao realizarem seus relatos. Por não acreditarem na real possibilidade de rompimento com a condição de assujeitamento e dominação perpetrada pela violência, essas mulheres e meninas suportavam, às vezes por muitos anos, as situações de violência.

Impregnadas por discursos que postulavam as teses da provocação e da sedução feminina, do silêncio da conivência e da culpabilidade materna, as instituições que deveriam ser de acolhimento às vítimas de violência e às suas famílias, implícita e, por vezes, explicitamente, responsabilizavam as mulheres e as meninas pela violência sofrida (NAVAZ; KOLLER, 2007). Corroboram esses fatos o estudo de Rachel de Faria Brino e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (2003) ao denunciarem que profissionais que atuam em diversos segmentos, tais como na saúde, na educação e nos sistemas de garantias de direitos da infância e da adolescência, despreparados/as tecnicamente e influenciados/as pela crença de que as crianças mentem e fantasiam sobre a violência sexual, tendem a desacreditar e a invalidar a tentativa de revelação.

As meninas, ao buscarem carinho e afeto da figura masculina, recebem sexo e são culpabilizadas por isso. É crucial entender que, mesmo diante de um possível

comportamento sedutor da menina/adolescente, cabe ao adulto delimitar as fronteiras adequadas da experiência erótica (NAVAZ; KOLLER, 2007). Nesse sentido, Ferenczi (1933) não desconsidera o papel das fantasias sexuais, entendendo que a criança participa do jogo de sedução, que pode tomar uma forma erótica, mas que permanece sempre no nível da ternura, dissimulado pelo adulto como um desejo sexual. Assim, o que para a criança era uma brincadeira, aparece agora como uma prática que merece punição, transformando-se em um ato confuso em que ela se sente ao mesmo tempo inocente e culpada. Para Carreiro (2012) e Serafim et al (2009), o agressor sexual de crianças convence a si mesmo de que a criança quer se relacionar sexualmente com ele, projetando nela os pensamentos e sentimentos que ele quer que ela tenha sobre ele.

Alguns estudos (CARREIRO, 2012; SERAFIM et al, 2009; FERENCZI, 1933; ZÚQUETE; NORONHA, 2012), explorados no tópico anterior, classificam a visão que os agressores sexuais têm sobre as crianças como distorções cognitivas, por apresentarem crenças equivocadas. Para eles, o “mito do estupro” minimiza ou justifica essa violência de gênero, culpabilizando a vítima e, com isso, inocentando-se de seus atos criminosos. Segundo Moura e Koller (2008), são comumente utilizadas por eles frases como “apenas meninas más sofrem estupro” ou “mulheres pedem para ser estupradas”. Tais afirmações relacionam-se às atitudes apoiadas socialmente que dariam margem a se comportarem de maneira abusiva contra as mulheres.

Tomando como referência as pesquisas de Honneth (2009) sobre o não reconhecimento da fala da vítima de violência, em especial das pessoas que fazem parte de suas relações primárias, mas também de outras pessoas que ela confia, o autor sinaliza a denegação ou a privação da primeira forma de reconhecimento elencado por ele, que é o amor. Por relações amorosas, Honneth (2009) entende, todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amigos e de relações pais/mães e filhos/as.

Também Ferenczi (1993) discorre sobre o não reconhecimento diante do relato da vítima e considera que há situações relacionadas a um mecanismo de defesa do adulto escolhido para escutar o relato, que falseia, nega a realidade e as percepções provocadas pelo testemunho da criança vítima de violência, transformando o evento de violação em abandono, por incapacidade psíquica de lidar com a situação. Assim, para o autor, não seria um ato consciente ou de motivação perversa, mas uma defesa, uma vez que isso

ocorreria porque esse adulto, ao estar nessa situação de escuta, pode evocar as próprias violações sofridas em sua história.

Para tanto, Saffioti (2001) acredita que o não reconhecimento da vítima acarreta a autorização para os homens cometerem violência contra as mulheres, na medida em que apenas os excessos são codificados como tipos penais, sendo passível de fácil constatação. Um exemplo é a lesão corporal dolosa, pois seu autor está sujeito à punição desde que a violência perpetrada deixe marcas no corpo da vítima. Ora, raramente se dispõe desse tipo de prova, pois como já detalhado nesse capítulo, nem sempre a violência sexual ocorre com penetração e com violência.

Podemos salientar ainda que, conforme nos esclarece Honneth (2009), a integridade do ser humano se deve a padrões de assentimento ou de reconhecimento; pois, na autodescrição dos/as que se veem maltratados/as por outros/as, categorias morais desempenham até hoje um papel dominante, como as de “ofensa” ou de “rebaixamento”, referindo-se a formas de desrespeito, ou seja, às formas de reconhecimento recusado. Visto que a autoimagem normativa de cada ser humano depende da possibilidade de um resseguro constante no/a outro/a, tal situação vai de par com a experiência de desrespeito e perigo de uma lesão, capaz de desmoronar a identidade da pessoa inteira.

Para Honneth (2009), o desrespeito que toca a camada da integridade corporal de uma pessoa representa a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal tais os maus-tratos práticos, em que são tiradas violentamente de um ser humano todas as possibilidades da livre disposição sobre seu corpo. A razão disso é que toda tentativa de apoderamento do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade ou com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na autorrelação prática de um ser humano. Tal grau atinge mais profundidade do que outras formas de desrespeito pois a particularidade dos modos de lesão física, como ocorrem na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito à vontade de um/a outro/a, sem proteção.

Os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a confiança, aprendida através do amor, na capacidade de coordenação autônoma do próprio corpo; daí a consequência ser também, com efeito, uma perda de confiança em si e no mundo, que se estende até as camadas corporais do

relacionamento prático com outros sujeitos, emparelhada com uma espécie de vergonha social (HONNETH, 2009, p. 215).

Portanto, o que é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito sobre o próprio corpo, que foi adquirido primeiramente na socialização mediante a experiência de dedicação emotiva, entendida pelo autor como o reconhecimento por meio do amor, que se estabelece na criança com as relações primárias. A integração bem-sucedida das qualidades corporais e psíquicas do comportamento acabam sendo destruídas pela violação, com efeitos duradouros, afetando a forma mais elementar de autorrelação psíquica: a confiança em si mesma/o.

Inferimos, entretanto, que dada a difícil notificação por envolver tabus e discriminação das vítimas como culpadas que passam a sentir medo devido a falta de credibilidade em seu relato, a violência sexual é subestimada em decorrência do sub-registro.

Como uma forma possível de entender o processo de construção, manutenção, ampliação e desestabilização das representações sociais estudadas até aqui, no próximo capítulo apresentamos os caminhos trilhados para a realização da pesquisa empírica que abrange a captação das RS das docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas.

3. CAMINHOS TRILHADOS PARA A PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo, delineamos os caminhos metodológicos que permeiam esta pesquisa e, para melhor apresentá-los, os dividimos em cinco tópicos. No primeiro, intitulado *Escolhas: referencial teórico e metodológico*, discorremos sobre a escolha dos referenciais teóricos de análise e retomamos os objetivos da pesquisa; e sobre a opção por uma pesquisa-ação-participativa de caráter qualitativo e utilização de mais de uma técnica de coleta e análise dos dados produzidos pelas participantes da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2002; ARRUDA, 2000; 2002; DAL-FARRA; LOPES, 2013; MENIN et al, 2009; FAERMAN, 2014; FRANÇA; 2014; SÁ, 1996; SILVA et al, 2014).

No segundo tópico, *Primeiros Passos: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)*, apresentamos os primeiros movimentos para a pesquisa empírica, esta etapa está composta por contatos com a Secretaria de Assistência Social, com os Centros de Referência em Assistência Social, com a Secretaria Municipal de Educação e com as Escolas Municipais. No terceiro, *Local e participantes da pesquisa*, detalhamos os processos da pesquisa na escola, apresentando o número de docentes que concordaram em participar da pesquisa e o seu perfil. No quarto, *Sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação*, esboçamos como aconteceram os encontros com as docentes – aplicação da TAL, entrevistas e círculo dialógico, detalhando sobre esses encontros.

No quinto e último tópico, *Análise dos dados da pesquisa*, explicamos como foi o desenvolvimento da análise dos dados coletados, amparadas pelo referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), da Teoria das Representações Sociais, com ênfase na Análise de Hierarquização de Abric (2003).

3.1 Escolhas: referencial teórico e metodológico

Partimos da hipótese que, assim como parte da sociedade, também as representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas pudessem estar ancoradas nos ideais da sociedade patriarcal, os quais são pautados nas relações desiguais de gênero e, com isso, objetivadas no julgamento que responsabiliza a menina vítima. Assim, a partir do objetivo geral desta pesquisa – *analisar as representações*

sociais de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas construídas em uma experiência de formação, e do problema – as representações sociais das docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas podem ser desestabilizadas por meio de uma proposta de formação pautada na dialogicidade e na troca de saberes? – selecionamos a Teoria das Representações Sociais (TRS), a Teoria do Núcleo Central e os Estudos de Gênero como referenciais teóricos de nossa pesquisa.

Embora com objetos de estudo diferentes, os dois campos teórico-metodológicos, representações sociais e gênero, apresentam afinidades e possibilidades de articulação. Em seu estudo sobre essas articulações, Angela Arruda (2000; 2002) assinala como primeira a coincidência histórica, uma vez que ambas nascem como produto da mudança de paradigmas das Ciências Humanas nos anos 1960. Nessa nova perspectiva, as dimensões subjetiva, afetiva e cultural dos/as envolvidos/as na pesquisa, participantes e pesquisadores/as são compreendidos/as como elementos essenciais para definição da pergunta, do conteúdo e da forma da pesquisa. Além disso, ambas se organizam em estreita sintonia com a realidade, problematizam e promovem conflitos teóricos e metodológicos dentro dos campos de saber ao qual pertencem. A autora lembra ainda que as duas linhas teóricas se destinam a revelar e/ou conceituar aspectos de objetos até então subvalorizados pela ciência, como o gênero e o senso comum, ambos considerados processos e produtos sociais, e desenvolvem metodologias de pesquisas não-canônicas de suas áreas disciplinares.

Em outra pesquisa envolvendo esses dois campos disciplinares, Fabiane Freire França (2014) demonstra as afinidades que mantêm entre si como ainda acrescenta os estudos de Paulo Freire, em particular, a metodologia dos Círculos de Cultura. Nessa articulação, destaca como pontos comuns das três abordagens de pesquisa, envolver a problematização de formas de poder e a existência de diferentes formas de saber, como também o saber de grupos e sobre grupos que se constituem como minorias sociais.

Com base nisso, nos valem do modelo criado e desenvolvido por França (2014) com a denominação de Círculo Dialógico, uma técnica envolvendo escuta e diálogo entre a pesquisadora e as participantes, em que a pesquisadora “[...] não exerce as funções de “professor[a]” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor” (FREIRE, 1967, p.4). Com a técnica do Círculo Dialógico, tensões e conflitos foram provocados entre as representações sociais ali expressas. De acordo com França (2014), os Círculos Dialógicos possibilitam a

circulação de outros olhares sobre a realidade dos/as participantes, bem como representam possibilidades de ampliação e desestabilização de suas representações sociais sobre gênero. As conclusões de sua pesquisa evidenciam a importância da formação de professores/as envolver a expressão intencional de sua subjetividade em grupos, de forma a compartilhar pensamentos, sentimentos e valores que dão sustentação às suas representações sociais.

Desse contexto, de valorização de diferentes formas de saberes, nos ancoramos em Jovchelovitch (2004; 2011), que explica que a hierarquização de saberes acarreta no reconhecimento e legitimidade de algumas formas de saber enquanto outras são vistas como distorção, superstição e erro. Essa hierarquização pode ser considerada tanto um problema teórico não resolvido como um ato político, uma vez que implica a classificação de diferentes culturas e modos de vida e, potencialmente, práticas de exclusão e desvalorização de grupos e comunidades. Preocupada com essas implicações, a TRS busca desenvolver um enfoque psicossocial, que busca recuperar a conexão dos saberes com o mundo pessoal, interpessoal e sociocultural em que são produzidos. No centro deste esforço, encontramos o conceito de representação social, compreendida como um processo dialógico gerado pelas inter-relações eu/outro/objeto-mundo.

A atividade representativa é um processo de construção social da realidade em diferentes modalidades de saberes que dependem das funções que exercem ou vem a exercer nos grupos sociais (ANDRADE, 1998). Essa multiplicidade de modalidades de saberes pode ser explicada pelo conceito de polifasia cognitiva, o qual envolve tipos diferentes de racionalidade, que procuram responder a objetivos diferentes dos indivíduos e grupos. As pessoas lançariam mão de um ou outro saber, dependendo das circunstâncias particulares em que se encontrassem e dos interesses particulares que sustentassem em um dado espaço e tempo (JOVCHELOVITCH, 2004). Tipos diferentes de racionalidades são capazes de coexistir em um mesmo contexto, em um mesmo grupo social e em um mesmo indivíduo. Os sujeitos fazem uso de uma forma ou outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar.

A diversidade de conhecimentos coexistentes e as diferentes funções psíquicas e sociais a que atendem é um patrimônio disponível a todas as comunidades humanas e “guiam a pesquisa em representações sociais e são essenciais à pesquisa e intervenções que procuram estabelecer uma relação dialógica com o campo que investigam

(JOVCHELOVITCH, 2011, p.27). Entre essas funções, destacam-se as identidades dos atores sociais e as inter-relações que constroem entre si. Por meio das representações sociais, indivíduos e comunidades não apenas representam um ou outro estado de coisas no mundo, mas também revelam quem são, ou seja, suas identidades em construção.

Como decorrência das escolhas desses referencias teóricos e metodológicos, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo cujo delineamento foi definido como de pesquisa-ação-participativa. Nossa escolha se deve a características fundamentais deste tipo de pesquisa: envolvimento da/o pesquisadora/pesquisador com o processo de construção do conhecimento em conjunto com as/os participantes. Articulada com os referenciais elegidos, a abordagem qualitativa procura examinar o ser humano como um todo, de forma contextualizada. As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são compreendidas dentro do contexto original em que ocorrem (ALVES-MAZZOTTI, 2002; DAL-FARRA; LOPES, 2013).

Quanto ao delineamento escolhido, acompanhamos o posicionamento de Lindamar Alves Faerman (2014) para quem, em uma pesquisa-ação-participativa, pesquisador/a e participantes procedem de lugares e contextos sociais diversos, carregam saberes distintos e nem sempre vivem ou viveram experiências comuns. No entanto, a relação entre ambos pode vir a se tornar um ato educativo de duas vias: ao mesmo tempo em que as/os participantes trazem suas colocações às questões da pesquisa, emitem suas opiniões, seus saberes, seus valores e suas crenças, o/a pesquisador/a não apenas indaga, mas expressa também conhecimentos sobre a questão pesquisada e apreende as diferentes perspectivas das/os participantes.

Para a obtenção e análise das informações coletadas na pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2002; SÁ, 1996; SILVA et al, 2014) utilizamos duas técnicas complementares: a Técnica de Associação Livre (TAL) – para mapear o campo semântico de maneira a identificar os elementos periféricos e nucleares da representação social, e os encontros no formato de Círculos Dialógicos – como forma de acessar, identificar, colocar em conflito e desestabilizar as representações.

Com base no estudo desenvolvido por Maria Suzana de Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu e Claudia Maria de Lima (2009), que analisaram 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado que usaram a TRS para estudar representações de ou sobre professor/a, ressaltamos a importância de trabalhos de

pesquisa-ação, em nível de intervenção, que busquem a ampliação e/ou a desestabilização das representações. Afinal, as autoras concluem que, entre as teses e dissertações analisadas, nenhuma delas adota esse tipo de metodologia, e poucas se voltam aos processos de transformação das representações e práticas sociais.

3.2 Primeiros Passos: Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)

Esta etapa da pesquisa se constituiu, em um primeiro momento, na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética via submissão na Plataforma Brasil⁴⁵ e no levantamento de dados das vítimas de violência sexual da cidade de Maringá-PR nos anos de 2016 e 2017, com o objetivo de definir e delimitar a pesquisa. Com isso, inicialmente apresentamos a pesquisa à Secretaria de Assistência Social (SASC), com a finalidade de obter autorização para acessar os dados junto aos CREAS: faixa etária das vítimas, gênero, instituição de ensino na qual estavam matriculadas e quem é agressor/a. Após autorização da SASC (Anexo A), no ano de 2016 entramos em contato com as coordenações dos dois CREAS existentes na cidade, solicitando um encontro para explicar nosso objetivo e solicitar autorização (Anexo B) para iniciar a coleta de dados das vítimas de violência sexual.

Optamos por coletar esses dados junto ao CREAS por ser uma instituição que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto etc.), visando o acesso destas famílias a direitos socioassistenciais, por meio da potencialização de recursos e capacidade de proteção destas. Dentre os atendimentos e acompanhamentos realizados estão os de vítimas de violência sexual e seus registros.

O ano de 2016 foi de eleições municipais e houve a troca de prefeito na cidade e, com isso, das coordenações da SASC e dos CREAS. Devido a esse fato, em 2017 necessitamos entrar em contato com as novas equipes e solicitar outra autorização para dar continuidade à pesquisa. Esse fato culminou em atraso para o levantamento de dados das vítimas daquele ano, que só foi feito no início de 2018. Como já havíamos obtido os dados junto aos CREAS referentes às vítimas de violência sexual atendidas no ano de 2016 e, constatamos que a faixa etária das vítimas indicava que estudavam em

⁴⁵ Termo de aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 17537516.4.0000.0104).

escolas municipais, que atendem a faixa etária de seis a 10 anos, no segundo semestre de 2017 entramos em contato com a SEDUC para autorizar a realização de nossa pesquisa em uma escola do município. A autorização (Anexo C) nos foi dada no primeiro semestre de 2018 com indicação de uma escola.

Para coletarmos os dados dos casos de violência sexual atendidos pelos CREAS, realizamos o levantamento das vítimas que foram registradas nos anos de 2016 e 2017. Consultamos cada ficha que constava nas pastas desses dois anos selecionando as que foram registradas como denúncia de violência sexual. Após feita essa seleção preenchemos a tabela (Apêndice A) com os dados que pretendíamos levantar. Durante esse processo convivemos com os/as profissionais e participamos de suas rotinas de trabalho, o que oportunizou vivenciarmos o processo de atendimentos às vítimas de violências.

Através dos dados contatamos que, nos anos de 2016 e 2017 os dois CREAS da cidade de Maringá-PR atenderam o total de 213 vítimas de violência sexual. Deste total 42 (20%) eram meninos e 171 (80%) eram meninas. A faixa etária das meninas abrange dos 04 aos 11 anos. Os agressores são, a maioria, 47 (22%) familiares, destes 16 (39%) são padrastos, 13 (28%) são pais, 10 (21%) são avôs, e 8 (17%) são primos. 41 (19%) são conhecidos da família e 32 (15%) desconhecidos. Outros 93 não foram especificados.

O primeiro contato com a escola indicada foi por telefone, para informar sobre a autorização da SEDUC e para agendarmos um encontro. Nesse encontro, a diretora da instituição nos informou a resistência de alguns/algumas professores/as em participar de cursos e/ou formação que ocorram fora de seu horário de trabalho. Os encontros fora do horário de trabalho seriam os dos Círculos Dialógicos, pois as entrevistas individuais ocorreriam durante a hora atividade. Após alguns contatos, a diretora nos confirmou o desinteresse das/os docentes em colaborar com a pesquisa.

Como a dificuldade de obter a participação de professores/as em pesquisas é amplamente reconhecida (MENIN *et al*, 2009), além de propormos situações de diálogo e trocas entre participantes e pesquisadora, sugerimos que ao final da análise os dados fossem apresentados às/aos participantes. Assim, após a negativa da primeira escola, realizamos um novo pedido para a SEDUC, com a finalidade de obter indicação de outra instituição de ensino. A Secretaria nos indicou uma escola com amplo quadro de funcionários/professores/as e que atua em período integral. Contatamos a direção por telefone e agendamos um encontro para explicar as intenções da pesquisa. Nesse

encontro, a diretora mencionou a necessidade de se trabalhar com as/os docentes temas como violência sexual e, prontamente, disponibilizou a instituição para realizarmos a pesquisa, no entanto, também nos informou sobre uma possível resistência dos/as docentes em permanecer na escola após o horário de aula, mas sugeriu uma flexibilização de horários a ser combinada com a SEDUC.

Ao obtermos, com a direção, a informação de que a Secretaria aceitou a flexibilização de horários, que significaria iniciar a pesquisa durante a hora atividade das/os professoras/es e, com isso, permanecer na escola somente meia hora após o término de suas atividades, iniciamos o convite aos/às docentes.

3.3 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa empírica contou com a participação de 11 docentes de uma escola municipal de Maringá, que trabalhavam com meninas de 6 a 10 anos. A seleção da escola dependeu de indicação prévia da SEDUC, da manifestação de interesse das/os docentes pela temática pesquisada e de sua disponibilidade em permanecer na instituição após o horário de trabalho.

Em um primeiro momento, nos apresentamos aos/às docentes interessados/as em participar, explicando nossa intenção com a pesquisa e como nossos encontros aconteceriam, informações contidas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D), assinados por eles/elas. O TCLE também autorizou o uso de registros escritos e gravados – áudio e vídeo – foi-lhes dada garantia de que os conteúdos obtidos serviriam apenas para análise e discussão do presente estudo, e que seriam tratados com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar suas identidades, esclarecendo que a participação era voluntária, podendo o/a participante recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento.

Inicialmente, 14 docentes manifestaram interesse, porém ao longo das entrevistas percebemos algumas resistências que foram verbalizadas por elas/eles como ter esquecido que havia se candidatado, que sentiam algum tipo de arrependimento em ter se inscrito e que não teria tempo disponível para os encontros em grupo. Percebemos, ao longo de toda a pesquisa, que essas resistências podem ter acontecido por diversos motivos, os verbalizados ou até mesmo outros, no entanto, o mais evidente

no decorrer da pesquisa foi a dificuldade de falar sobre algo tão próximo e, por vezes, tão latente que é a violência sexual.

Com uma desistência nesse primeiro momento, os encontros referentes às entrevistas aconteceram com 13 participantes, durante sua hora atividade. Nesses encontros, cada docente preencheu uma ficha de identificação (Apêndice B), realizou a TAL (Apêndice C) e a entrevista semiestruturada (Apêndice D). Após terminarmos todas as entrevistas individuais, procedemos à próxima etapa da pesquisa empírica, os encontros em grupo para a realização dos Círculos Dialógicos. Na passagem para essa etapa, uma docente desistiu, informando incompatibilidade de horários e, ao longo dos círculos, outra deixou de participar devido a dificuldades relacionadas ao tema.

De acordo com os dados preenchidos pelas docentes na ficha de identificação, 10 (91%) são do gênero feminino e um (9%) do gênero masculino⁴⁶, duas (18%) apresentam faixa etária entre 20 e 29 anos, três (27%) entre 30 e 39 anos, três (27%) entre 40 a 49 anos, duas (18%) entre 50 a 59 anos, e uma (9%) com 60 anos. Sobre o estado civil, cinco (45%) são casadas, cinco (45%) são solteiras e, uma (9%) é divorciada (Quadro 03).

QUADRO 03 – Dados de identificação das docentes sobre gênero, idade e estado civil, com base nas respostas da ficha de identificação

Sujeito	Gênero	Idade	Estado civil
Prof.1	Feminino	30 anos	Solteira
Prof.2	Feminino	48 anos	Solteira
Prof.3	Feminino	51 anos	Casada
Prof.4	Feminino	42 anos	Solteira
Prof.5	Feminino	35 anos	Casada
Prof.6	Feminino	33 anos	Casada
Prof.7	Feminino	23 anos	Solteira
Prof.8	Masculino	24 anos	Solteiro
Prof.9	Feminino	60 anos	Divorciada
Prof.10	Feminino	51 anos	Casada
Prof.11	Feminino	46 anos	Casada

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Verificamos também que oito (73%) das docentes têm formação em Pedagogia e, destas, uma tem formação em mais de uma área, sendo Ciências Biológicas. Uma (8%) fez Formação Docente (Magistério), e duas (18%) estão cursando Pedagogia, destas, uma já tem formação em Gastronomia. Sobre a disciplina que atuam, oito (73%)

⁴⁶ Devido a esse dado optamos por nos referir as docentes no gênero feminino, por serem a maioria, mas também como forma de manter o anonimato do único professor que participou da pesquisa.

lecionam todas as disciplinas (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia e História), duas (18%) trabalham com Oficina de Música e uma (9%) trabalha na Sala de Recurso Multifuncional (Quadro 04).

Quanto à formação de cunho científico em sexualidade, gênero e violência sexual, seis (54%) informaram nunca terem tido qualquer tipo de formação; três (27%) tiveram algum contato durante a faculdade, dentre as quais, duas também participaram de curso; e duas (18%) tiveram contato somente por algum tipo de curso (ofertados pelo Estado, Universidades e Instituição religiosa). Sobre outro contato com discussões sobre sexualidade, gênero e violência sexual, somente uma (9%) afirmou não ter nenhum outro contato, as outras dez (91%) tiveram contato por meio de programas de TV (novelas, reportagens e jornais), revistas (27%), artigos (27%), filmes (18%), séries (18%), internet (18%), livros (9%) e conversas informais (9%) (Quadro 04).

QUADRO 04 – Dados de identificação das docentes sobre formação, com base nas respostas da ficha de identificação

Docentes	Formação	Disciplina	Tempo de trabalho	Formação em sexualidade, gênero e violência sexual	Contato com o tema: sexualidade, gênero e violência sexual
Prof.1	Pedagogia	Sala de recurso multifuncional	7 anos	Faculdade.	Revistas, jornais e artigos na internet
Prof.2	Pedagogia	Todas	34 anos	Cursos (estado e religião)	Revistas e artigos
Prof.3	Pedagogia	Todas	15 anos	Não	Livros, novelas, filmes e séries
Prof.4	Ciências Biológicas e Pedagogia	Todas	16 anos	Curso de extensão.	Séries, filmes, reportagens e artigos
Prof.5	Pedagogia	Todas	10 anos	Bem pouco, na graduação, conversas informais.	Programas de TV
Prof.6	Gastronomia e cursando Pedagogia	Todas	1 ano	Não	Jornal, revista e internet
Prof.7	Cursando Pedagogia	Todas	3 anos	Disciplina na faculdade e uma palestra	Jornais e internet
Prof.8	Pedagogia e Mestrado em educação	Todas	2 anos	Não	Conversas informais
Prof.9	Pedagogia	Oficina de música	15 anos	Não	TV, programas religiosos
Prof.10	Pedagogia	Oficina de	6 anos	Não	Noticiários de

		música			TV
Prof.11	Formação Docente (magistério)	Todas	9 anos	Não	Não

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Constatamos que duas (18%) docentes não seguem nenhuma religião, sete (64%) se disseram católicas, uma (9%) evangélica, e uma (9%) adventista. Perguntadas se sua religião contribuiria para sua compreensão sobre sexualidade, gênero e violência sexual, sete (64%) responderam que não, justificando que a religião não aborda esses temas por serem tabu, e quatro (36%) afirmaram que a religião contribui, pois define o que é certo e o que é errado (Quadro 05).

QUADRO 05 – Dados de identificação das docentes sobre religião, com base nas respostas da ficha de identificação

Sujeito	Manifestação religiosa	Religião contribui para compreensão sobre sexualidade, gênero e violência sexual
Prof.1	Católica	Sim, pois ensina o que é certo e errado.
Prof.2	Católica	Não.
Prof.3	Católica	Não, há muita hipocrisia por parte de algumas religiões. São repressoras.
Prof.4	Católica	Não.
Prof.5	Católica	Não, pois é tabu.
Prof.6	Católica	Sim, educando a ideia de que naqueles lugares não pode mexer, pois é templo de Deus.
Prof.7	Evangélica	Não, pois não se fala nesse assunto. O tabu sobre violência sexual e sexualidade tem, principalmente, raiz religiosa.
Prof.8	Não	Não, pois são ligadas a questões morais.
Prof.9	Católica	Ajuda, orienta e clareia os pensamentos.
Prof.10	Adventista	Sim, porque ensina o que é certo e errado.
Prof.11	Não	Não.

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Alguns desses dados serão retomados ao discutirmos suas repostas a TAL e sua participação nos Círculos Dialógicos.

3.4. Sobre o desenvolvimento da pesquisa-ação

Os encontros com as docentes-participantes foram realizados em três momentos: aplicação da TAL e encontros em grupos na forma de Círculos Dialógicos e nova aplicação da TAL. As aplicações da TAL aconteceram no mês de junho e os Círculos Dialógicos em outubro, devido ao recesso escolar de julho e à outras atividades do calendário escolar. Por último, retornamos à escola no final no início de dezembro para nova aplicação da TAL.

A aplicação da TAL foi realizada individualmente no momento de hora atividade. Para que pudéssemos conversar com tranquilidade, escolhíamos um local com pouca circulação de pessoas, dependendo do dia, como a biblioteca ou alguma outra sala mais reservada. Inicialmente, as docentes liam e assinavam o TCLE e, depois, acordávamos sobre o tempo necessário para a realização desta etapa e sobre os objetivos do encontro. Os encontros duraram de uma a duas horas, dependendo do tempo que cada docente levava para preencher a TAL e de suas falas ao longo da entrevista.

Para o preenchimento da TAL, explicávamos que nas folhas que lhes foram entregues havia oito frases e palavras indutoras e solicitávamos que ao as lerem, expressassem livremente, por meio de palavras escritas, o que lhes vinha à mente. Havia 10 linhas que poderiam ser preenchidas, no entanto, no caso de não conseguirem ocupar todas, era necessário, pelo menos, completar as cinco primeiras. Ao final de cada frase ou palavra, deveriam circular as duas que mais expressassem o que sentiam. Relatava que, para que fosse feito da forma mais livre possível, sem muitos filtros no pensamento e na escrita, o preenchimento de cada questão poderia durar cerca de 1 minuto, assim, a duração total seria de 8 minutos, o que variou de docente para docente, alguns/mas com um pouco mais de receio, dificuldade ou necessidade de explicar as palavras que haviam escolhido, chegaram a demorar de 15 a 20 minutos.

As questões consideravam três temas centrais: agressores sexuais, meninas vítimas de violência sexual e ações sobre a violência sexual. Concluído o preenchimento da TAL, a conversa pautava-se em algumas questões norteadoras, como: “Alguma dessas palavras ou frases te incomoda?”, “Alguma foi mais fácil de responder?”, “Teve dificuldade de preencher alguma?”. Após cada resposta, solicitávamos que explicassem o porquê da escolha da questão. Também perguntamos às docentes quais foram as palavras escolhidas como as que mais expressavam o que sentiam e pedimos que justificassem a escolha. Esse contato inicial oportunizou o

conhecimento das representações das docentes sobre os temas e também possibilitou melhor estruturar as atividades e os conteúdos dos Círculos Dialógicos.

A segunda aplicação da TAL ocorreu duas semanas após termos finalizado os encontros dos Círculos Dialógicos. A dinâmica dos encontros individuais permaneceu como a da primeira aplicação. Nosso objetivo foi identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações, por meio da comparação entre as duas TAL, observando se houve mudanças ou repetições nas respostas após os diálogos proporcionados pelos Círculos Dialógicos.

3.4.2. Sobre os encontros em grupo: Círculos Dialógicos

Os Círculos Dialógicos tiveram duração de cerca de 1 hora e 30 minutos cada e aconteceram na sala multimídia da escola, uma sala equipada com projetor multimídia e som, o que contribuiu para o trabalho com diversos recursos. Devido à negociação da direção junto à Secretária Municipal de Educação, iniciávamos as atividades às 16h, horário que as professoras eram liberadas para planejar suas aulas, e terminávamos, no máximo, às 17h30 minutos, assim, as/os participantes permaneciam na escola somente meia hora após o expediente.

Em conversa com a direção e com as docentes participantes, para que não ficassem sobrecarregadas, os Círculos Dialógicos ocorreram uma vez por semana, totalizando cinco encontros. Cada um deles foi desenvolvido a partir de um roteiro de referência com possibilidades de ajustes conforme as necessidades e condições do grupo (FRANÇA, 2014). Também, de acordo com o que era verbalizado pelas/os participantes no encontro, fazíamos alterações e adequações para o Círculo posterior, como utilizar mais tempo para determinado tema, incluir algum conteúdo que emergiu das falas etc.

Ao longo dos encontros, buscamos a dinâmica de participação de todas as docentes e a aceitação de todas as manifestações e opiniões sem julgamento por parte das/os participantes ou da pesquisadora. Para criar este espaço de tolerância ao/diferente e de conversação, com base em Sônia Maria Guedes Gondim (2003), estabelecemos um contrato de trabalho com as/os participantes: todas/os falarem o mais livremente possível, falar com honestidade, manter sigilo das conversas no grupo, falar uma pessoa por vez, evitar comentários paralelos e não monopolizar a fala. Enfatizamos que todas/os as/os participantes têm direito de dizer o que pensam, não havendo

respostas certas ou erradas, mas sim pontos de vista que, ao serem verbalizados, possibilitam a coexistência de diferentes ideias e opiniões.

Primeiro círculo dialógico 22/10/2018

Iniciamos o primeiro círculo denominado “*O que mais me incomoda?*” com a discussão em grupo sobre as questões da TAL, realizada no primeiro encontro individual com as docentes. Mantendo a dinâmica do encontro individual, solicitamos que cada docente escolhesse a questão que mais a/o incomodava e verbalizasse para o grupo explicando o porquê. Depois, pedimos que nos contasse quais foram as palavras circuladas por elas/es nesta questão, e que justificasse essa escolha. As questões que nortearam o círculo dialógico foram: por que a escolha desta questão?; por que estas foram as palavras circuladas?; por que isso incomoda?; vocês tiveram dificuldade em responder alguma questão?; houve alguma questão que foi mais fácil responder?; por que a maioria escolheu uma mesma questão?; por que poucas pessoas mencionaram tal questão?; essa questão não incomoda vocês?; sobre o que não falamos?; por que não falamos?; há mais alguma coisa que gostariam de mencionar?

Segundo Círculo de Dialógico 29/10/2018

Iniciamos o segundo círculo “*Quem é agressor sexual?*” retomando as conclusões do círculo anterior, para isso solicitamos que verbalizassem o que lembravam e se haviam pensado sobre nossas conversas até o presente encontro. Tivemos como objetivo, neste círculo, entender o que as docentes pensam sobre os agressores sexuais e se consideram que eles têm responsabilidade pela violência cometida. Para contribuir com a discussão, levamos trechos de uma entrevista realizada por José Gonçalo Pais Estrela da Silveira Zúquete e Ceci Vilar Noronha (2012) com um agressor sexual e uma vítima de violência sexual. O autor e a autora perceberam que a reconstrução do delito sexual por parte dos reclusos, das vítimas e das testemunhas difere muito.

O trecho que selecionamos para esse encontro faz parte do “Caso César”, em que o agressor era vizinho da vítima. Os estupros ocorreram durante três meses e a vítima foi uma menina de nove anos, no entanto, o agressor diz acreditar que ela tivesse 12 anos e que consentia:

Ela vinha, ela sabia que eu estava só, ela vinha pra casa, e aí eu comecei a penetrar nela, e aí depois de um tempo eu consegui ficar penetrando nela, e a culpa condenou que para ser descoberto porque ela inflamou o útero dela, foi assim que descobriu. A gente tendo relação? Eu tive relação com ela umas 14 vezes. [...] Ela ia lá pra casa, não precisava nem chamar que eu já sabia que ela ia. Agora se fosse hoje com essa cadeia que eu tô tirando aí, eu aprendi a lição, cara (ZÚQUETE; NORONHA, 2012, p. 1369).

Segundo os depoimentos da vítima e das testemunhas, contrariando o discurso de César, houve violência física:

A vítima, em suas declarações, noticia que sofreu sequelas físicas e psicológicas. Idem sua genitora. Na mesma toada, a testemunha que prestou socorro à vítima. Houve uma violência física, necessitando até mesmo de tratamento cirúrgico (ZÚQUETE; NORONHA, 2012, p. 1369).

Para complementar a discussão, apresentamos a propaganda “Escolhas” (Figura 01):

FIGURA 01 - Propaganda “Escolhas”



Fonte: *YouTube*, 2018.

O vídeo, com duração de 30 segundos, conversa diretamente com os homens e coloca sobre eles a responsabilidade de não se relacionar com meninas menores de idade, ao desconstruir as desculpas que comumente usam.

As questões que nortearam esse círculo foram: por que os maiores agressores sexuais são homens?; todos os agressores são pedófilos?; mulheres não cometem violência sexual?; os maiores casos de violência sexual são cometidos por agressores conhecidos da vítima ou estranhos?; podemos concluir que todo homem é um agressor sexual?; seria possível identificar um agressor sexual por meio de alguma característica?; de algum comportamento?

Para fundamentar a discussão sobre agressores sexuais utilizamos autoras/es (CARREIRO, 2012; FERENCZI, 1933; MACHADO, 1998; MARTINS; JORGE, 2010; MOURA; KOLLER, 2008; SERAFIM et al, 2009; SOUTO et al, 2010; ZÚQUETE; NORONHA, 2012), que têm se preocupado em descrever e traçar o perfil de agressores sexuais, demonstrar as crenças que permeiam o seu discurso e contribuem para uma menor responsabilização, as motivações para o crime, como também apontar quem são as vítimas (discussão explorada no Capítulo 2).

Terceiro círculo dialógico 05/11/2018

Antes de iniciar o terceiro círculo, sob o título: “*Quem é vítima de violência sexual?*”, retomamos às discussões do círculo anterior. Objetivamos com o terceiro círculo entender o que as docentes pensam sobre as vítimas. Como forma possível de motivar o diálogo relacionado às representações objetivadas na responsabilização da menina vítima de violência sexual, que já havia aparecido no primeiro e no segundo encontro, levamos uma notícia com o título “Para defensor público, mulher de minissaia pode ser considerada culpada em casos de assédio” (Figura 02):

FIGURA 02 – Notícia com a fala do Defensor Público



Fonte: Revista Fórum on-line, 2018.

A matéria trata da declaração de um defensor público que considera a vestimenta da mulher como um facilitador em casos de violência sexual e julga esse fator como algo relevante para fins de condenação ou absolvição do agressor. Para fazer um contraponto, apresentamos o vídeo “Abuso sexual usando a metáfora da xícara de chá” (Figura 03):

FIGURA 03 – Vídeo sobre violência sexual usando metáfora



Fonte: YouTube, 2018.

O vídeo tem duração de 2 minutos e 50 segundos e apresenta diversas situações relacionadas ao ato de tomar chá, como: não se pode obrigar uma pessoa a tomá-lo se ela não quer; se a pessoa aceitou o chá mas mudou de ideia, ela tem esse direito; se a pessoa estiver inconsciente, não se deve dar chá para ela, entre outras afirmações. A metáfora do chá é utilizada para falar sobre a violência sexual e problematiza a facilidade das pessoas compreenderem que não se deve obrigar ninguém a tomar chá o que não ocorre quando o assunto é sexo sem consentimento, ou seja, violência sexual.

O objetivo foi observar se as docentes se identificavam com alguma dessas posições – responsabilização da vítima e/ou consideração sobre o consentimento–, ou se manifestam outras posições e, com isso, gerar conflitos que contribuíssem para a ampliação das representações. As questões que nortearam esse círculo foram: por que meninas são as maiores vítimas de violência sexual?; o que sentem em relação a meninas vítimas de violência sexual?; acreditam que há um facilitador para que essa violência ocorra?; da parte da menina, há algo que ela faça para facilitar?; você já sentiu medo de sofrer violência sexual?

Nossa fala, para direcionar essa discussão, esteve fundamentada em autoras/es (ANDRADE, 2005; BROWNMILLER, 1975; DANTAS; VASCONCELLOS, 2017; HONNETH, 2009; MACHADO, 1998; MOURA; KOLLER, 2008; PORTES; SENRA, 2015; SAFFIOTTI, 2001), que estudam a dinâmica da violência sexual, às quais incluem as relações desiguais de gênero, e crenças e distorções acerca da violência sexual, em relação ao agressor e às vítimas. Para as autoras/es supracitadas/os, as crenças podem ser, por exemplo, a culpabilização da vítima pela violência sexual sofrida, o entendimento de que a criança ou o/a adolescente está inventando a violência como uma forma de chamar atenção, entre outras.

Quarto círculo dialógico 12/11/2018

Este círculo, em especial, emergiu da percepção que tivemos diante da manifestação do grupo em dar continuidade às discussões sobre os agressores sexuais e sobre as vítimas. Percebemos essa manifestação no momento em que esses dois temas começaram a ser tratados em conjunto, quando, no terceiro círculo, no qual conversávamos sobre a vítima, as discussões sobre os agressores perpassavam as representações.

Com o objetivo de dar continuidade às discussões empreendidas até aqui, levamos para o encontro duas notícias, uma relacionada às vestimentas das vítimas de violência sexual (Figura 04), e outra, comentada pelas docentes em um dos encontros, sobre o caso de um homem, jogador de futebol, acusado de violência sexual e assassinado pelo marido da possível vítima (Figura 05). Sobre as vestimentas das vítimas de violência sexual, a notícia trata de uma exposição na Bélgica, que apresentava diversas roupas de vítimas de estupro. De acordo com a notícia, o objetivo dessa exposição foi romper com o mito da culpa feminina quando há julgamentos sobre o estupro utilizando como justificativa a roupa que a vítima estava usando. De acordo com a reportagem, as roupas das vítimas são “comuns” ao contrário da crença social de que essas roupas poderiam ser curtas, decotadas, justas etc.

FIGURA 04 – Notícia sobre exposição de roupas das vítimas de estupro



Fonte: Site G1, 2018.

Com o objetivo de ampliar as representações sobre as meninas vítimas de violência sexual, as questões que nortearam esse primeiro momento foram: o que acham que pode motivar a violência sexual?; o que pensam sobre pessoas que dizem que o comportamento da menina influencia na violência sexual?; que comportamentos seriam esses?; vocês já chegaram a pensar que a menina poderia ser culpada?; hoje o que pensam?

A outra notícia, que foi mencionada pelas docentes, é sobre um homem acusado de estuprar uma mulher em sua casa durante uma festa. O marido teria visto a cena e assassinou o homem. Essa notícia emergiu das falas das docentes no momento em que mencionavam a ideia de que o homem quer mostrar aos seus pares suas experiências sexuais. A partir disso, discutimos sobre a exposição feminina e sobre o que pode ser considerado violência sexual.

FIGURA 05 – Notícia sobre divulgação de fotos

Jogador gravou mensagem de áudio para um amigo e, depois, mandou fotos na cama com Cristiana Brittes, mulher de Edison Brittes



Fonte: Site G1, 2018.

Sem a pretensão de julgar o caso, mas sim discutir sobre ações recorrentes como divulgar fotos íntimas sem consentimento, tratar a mulher como objeto sexual, ter ações de exposição feminina aprovadas por seus pares e, se apropriar do corpo feminino sem consentimento, as questões que pautaram esse momento foram: conhece algum caso de mulheres que foram expostas em situações íntimas?; o que pensa sobre isso?; como você se sentiria se fosse exposta em situações íntimas?; por que o homem parece se sentir à vontade ao realizar tal ação?; essa exposição pode ser considerada violência sexual? Por quê?

Quinto círculo dialógico 19/11/2018

Após retomarmos as discussões do círculo anterior, iniciamos o quinto círculo, intitulado “*Por que reconhecer o sofrimento da vítima?*”, que teve como objetivo debater sobre o reconhecimento do relato da vítima em casos de violência sexual, das

possíveis consequências do não reconhecimento e dos fatores que podem envolver esse não reconhecimento. Apresentamos trechos do vídeo “Canto de Cicatriz” (Figura 06):

FIGURA 06 – Vídeo que apresenta relatos das vítimas de VS



Fonte: *YouTube*, 2018.

Selecionamos para apresentar às docentes a segunda parte de vídeo, com duração de 9 minutos e 32 segundos, com trechos que apresentam falas de julgamento sobre a vítima e descrédito do seu relato, além de depoimentos de meninas e mulheres que sofreram violência sexual, relatando a dificuldade em revelar a violência. Ao mesmo tempo, as vítimas contam como foi libertador conseguir falar e como foi importante a pessoa escolhida para escutar o relato ter reconhecido seu sofrimento.

As questões que nortearam esse círculo foram: se uma menina, pré-adolescente, te contasse que está sendo ou foi vítima de violência sexual, você acreditaria? Por quê?; o que te levaria acreditar na fala?; o que faria em um caso desses?; precisaria buscar outros fatores que comprovassem?; o que acha sobre, em boa parte dos casos, a fala da vítima ser colocada em dúvida? Por quê?; o não reconhecimento do sofrimento da vítima pela pessoa que ela confiou pode causar consequências? Por quê? Se sim, quais?

Buscamos trabalhar nesse encontro com estudos (ANDRADE, 2011; CARVALHO et al, 2010; PEREIRA, 2007; POLAC, 2015; NAVAZ; KOLLER, 2007)

que abordam a dificuldade das vítimas em revelar situações de violência sexual, enfatizando que o silêncio, que comumente permeia casos de violência sexual, pode constituir um dos problemas que contribuem para a permanência dessa violação. Um dos fatores que contribui para o silêncio é a responsabilização da vítima, muitas vezes, colocada no papel de quem seduz, ou, no mínimo, é conivente e participante ativa

3.5 Análise dos dados produzidos pelas docentes

Todos os encontros com as docentes foram gravados para obter maior fidelidade na transcrição dos dados para sua posterior análise – falas e ações das/os participantes e da pesquisadora. As representações sociais manifestas durante a aplicação da TAL e do Círculo Dialógico foram analisadas tendo como suporte a Análise Temática de Conteúdo de Bardin (2011), enquanto a análise da hierarquização das representações teve como referência teórica os princípios descritos por Jean Claude Abric (2003).

A hierarquização é um recurso para identificar o núcleo central e os elementos periféricos que compõem as representações sociais. Abric (2003) esclarece que, na hierarquização, o sujeito elenca a ordem de importância dos itens e este recurso auxilia na compreensão da organização das RS, porque nem sempre as ideias mais importantes vêm em primeiro lugar. Para Abric (2003), a associação livre é uma das melhores formas de identificar os elementos pertencentes ao núcleo central das representações. Esta técnica de análise busca combinar a frequência de emissão das palavras e/ou expressões com a ordem que estas são evocadas e, além disso, cria um conjunto de categorias organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações. Com isso, a partir dos termos indutores contidos na TAL, observaremos quais são as palavras e/ou expressões que mais se repetem, calculando a ordem média da evocação de cada palavra, como também a média das ordens em que ela foi evocada pelos diversos sujeitos.

Combinam-se assim dois critérios, o da frequência e o da ordem. A frequência se refere ao número de incidências com que a palavra é evocada no grupo de docentes, já a ordem representa o lugar que essa evocação ocupa entre as evocações individuais de cada uma. As palavras e/ou expressões mais frequentes e prontamente evocadas pelos sujeitos constituem o núcleo central, já as que se repetem com menor frequência podem ser consideradas intermediárias, ou seja, periféricas próximas ao NC, e também periféricas.

A Análise de Conteúdo é um método de análise de texto, permitindo a análise de diferentes tipos de material, como entrevistas, documentos, cartas, artigos, grupos focais, imagens e sons, dentre outros. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo é um referencial metodológico valioso, que compreende um conjunto de recursos que pode ser aplicado a diversos materiais discursivos, baseado na inferência.

No próximo capítulo apresentamos as representações sociais manifestadas pelas docentes-participantes sobre os três temas elegidos na pesquisa: violência sexual contra meninas, agressores sexuais e ações diante da violência sexual.

3.5.1 Análise dos dados da TAL: os elementos estruturais das representações sociais das docentes

Para a aplicação da TAL com as docentes e a análise dos dados partimos do entendimento de Celso de Sá (1998) para quem, para identificar e compreender uma representação social é preciso identificar seus elementos estruturais: os centrais, denominados “núcleo central”, o qual determina os laços que unem consigo os elementos que a constituem, bem como suas transformações em interação com os elementos intermediários.

É o que explica Abric (1998) ao formular a teoria do núcleo, na qual destaca que as representações sociais se organizam em torno de um núcleo central, determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo ou indivíduo mantém com este objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o ambiente simbólico em que são construídas. Esse sistema tem papel imprescindível na estabilidade e na coerência da representação, pois assegura a perenidade e a manutenção no tempo; ele é duradouro e evolui, salvo em circunstâncias excepcionais, de modo muito lento. Além do mais, ele é relativamente independente do contexto imediato dentro do qual o sujeito utiliza ou verbaliza suas representações (ABRIC, 1998).

O núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação social (ABRIC, 1998). Além disso, é o elemento mais estável da representação, que assegura sua continuidade em contextos móveis e hostis, o que também implica a maior resistência à mudança.

Para a teoria do núcleo central, a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do

significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados. Os sistemas periféricos permitem modulações individuais em relação ao núcleo central comum, permitindo a integração de informações e práticas diferenciadas. Não se trata, contudo, de um componente menor da representação, ao contrário, é fundamental, posto que, associado ao sistema central, permite a ancoragem das representações nos aspectos não familiares da realidade. A análise do sistema periférico constitui um elemento essencial no estudo dos processos de modificação das representações sociais, um indicador pertinente de futuras modificações. Além disso, significa que a transformação de uma representação pode estar em andamento (ABRIC, 1998).

Os elementos periféricos organizados em torno do núcleo central constituem seus componentes mais acessíveis, mais vivos, mais concretos e mais facilmente identificáveis no discurso dos indivíduos e grupos. Esses elementos respondem pelas funções de concretização, de regulação e de defesa do núcleo central das representações sociais mais inacessíveis. Como função de concretização, os elementos periféricos constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento e permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

A transformação progressiva da representação social ocorre quando as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central, permitindo uma transformação sem ruptura com seus elementos. Os esquemas ativados pelas práticas novas vão, progressivamente, integrando-se aos esquemas do núcleo central e fundindo-se para constituir um novo núcleo e uma nova representação social. A transformação brutal ocorre quando as novas práticas atacam diretamente os significados presentes no núcleo central da representação, sem a possibilidade de se valer dos mecanismos defensivos do sistema periférico. Neste caso, é a relevância das novas práticas e seu caráter irreversível que provocam uma transformação direta e completa do núcleo central da representação social (ABRIC, 1998).

Para Pascal Moliner (1988), quando apenas os elementos periféricos são desestabilizados, a maioria dos indivíduos conservam sua representação social. Ao contrário, quando um elemento do núcleo central é desestabilizado, 80% dos indivíduos têm suas representações sociais modificadas. O autor evidencia então que o questionamento (ataque) do núcleo central é uma exigência da transformação das representações sociais. Tais evidências são importantes em pesquisas que buscam

desenvolver e influenciar atitudes e opiniões de indivíduos e grupos sociais para a desestabilização e mudanças em suas representações sociais.

Ao levarmos em conta essa possibilidade, entendemos que a interação comunicativa entre os indivíduos e grupos é fundamental nesse processo de mudança no qual é central o papel do diálogo. O diálogo não apenas é possível, como é desejável, uma vez que, se o que todo o saber deseja é dar sentido ao estranho, isso significa dizer que todo saber está em busca da estranheza, do desconhecido para familiarizá-lo e inseri-lo em seu sistema de representações. Assim, espaços sociais que favoreçam as trocas eu-outro, eu-objeto de conhecimento, bem como a convivência com a contradição e a oposição podem contribuir para a desestabilização, a ampliação e a transformação das representações sociais (JOVCHELOVITCH, 2011).

Para a análise da estrutura das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas adotamos o ponto de vista de Sá (1996) que a identifica em duas etapas: levantamento dos elementos que provavelmente compõem o núcleo, e a verificação ou identificação definitiva desses elementos. Com base nesta proposta, partimos das duas palavras identificadas pelas docentes no momento que preencheram a TAL como as que mais refletiam seu pensamento sobre cada um dos temas propostos.

A análise da TAL1 e da TAL2 foi, inicialmente, realizada de forma separada, mas utilizando o mesmo procedimento. Ao final comparamos os dados das duas para verificar as mudanças e permanências. Nesse sentido, as palavras que mantiveram a frequência e a ordem de evocação nas duas TAL foram consideradas NC das representações sociais das docentes, as demais, conforme sua ordem e frequência fizeram parte do elemento intermediário e periférico. São esses conteúdos que fizeram parte da análise de dados do próximo capítulo, assim, apresentamos as palavras que se mantiveram enquanto NC e elemento intermediário e periférico, mas também as que apresentaram mudanças hierárquicas nas representações das docentes, indicando ampliação e desestabilização de suas representações.

Como forma de analisarmos, separadamente, a TAL1 e a TAL2 verificamos se as duas palavras escolhidas pelas docentes poderiam compor o núcleo central de suas representações, para isso realizamos a contagem de evocações delas em todas as vezes que apareceram nas questões da TAL e verificamos sua frequência. Assim, as palavras que combinaram os dois critérios: ordem de evocação e frequência, passaram a fazer parte do NC das representações sociais. Houve casos em que as palavras foram escolhidas pelas docentes como as que mais refletiam seu pensamento, mas não

apresentavam frequência de evocação ao longo da TAL, essas palavras foram inseridas no elemento intermediário, e, por fim, as que apresentaram pouca frequência e pouca evocação fizeram parte do elemento periférico.

A organização para chegar à identificação do elemento nuclear, intermediário e periférico das representações sociais verbalizadas contou com a construção de um quadro para cada tema norteador da pesquisa – violência sexual contra meninas, agressores sexuais e ações frente à violência sexual, presentes na TAL. Nesses quadros colocamos todas as palavras expressas pelas docentes no momento que preencheram a TAL. Para o agrupamento dessas palavras, revisitamos as transcrições das verbalizações que nos ajudaram a entender o significado atribuído pelas docentes a cada palavra com auxílio do contexto em que estava inserida.

A partir disso os quadros ficaram organizados da seguinte maneira: o tema, a palavra utilizada pelas docentes no preenchimento da TAL e os trechos de suas falas que se referiam àquela palavra. Como exemplo, criamos um quadro com o tema agressor sexual, em um lado do quadro colocamos todas as palavras que as docentes utilizaram na TAL nas questões referentes ao agressor, ao lado dessas palavras inserimos os trechos das transcrições das verbalizações das docentes quando se referiam ao agressor sexual e utilizavam tal palavra. A partir da análise da palavra empregada na TAL com o auxílio da verbalização ficou mais fácil perceber as diferentes palavras que continham o mesmo significado, por meio disso, agrupamo-las. Foi nesse momento que percebemos as categorias que emergiram em cada tema.

Assim, no tema violência sexual contra meninas são analisadas as categorias: sofrimento e trauma, cuidado familiar e erotização infantil. No tema agressores sexuais as categorias: a natureza do agressor sexual e cultura e dominação masculina. E, por fim, no tema atitudes frente à violência sexual as categorias: justiça, empatia e coragem.

Num primeiro momento, havíamos elencado um quarto tema, denominado violência sexual, que ao longo de processo de análise passou a compor o conteúdo dos outros temas e, por isso, foi incorporado aos demais.

3.5.2 Análise dos Círculos Dialógicos: categorias representacionais

Para a análise das representações sociais das docentes, buscamos identificar e entender suas ancoragens e objetivações. A ancoragem liga o objeto com o passado e suas significações; é um processo de classificação e comparação de algo novo com

modelos já conhecidos pelos indivíduos, localiza na memória de cada indivíduo esquemas já existentes que possibilitem familiarizar o objeto não familiar (JOVCHELOVITCH, 2011; MOSCOVICI, 2011). A objetivação atribui concretude às ideias, Moscovici (2011, p. 71) explica que a objetivação “une a ideia de não familiaridade com a de realidade”. Deste modo, quando nos comunicamos, buscamos referências em nossa memória para tornar familiar algo que não reconhecemos, utilizando processos de ancoragem e de objetivação e temos a possibilidade de incorporar novas ideias, novos conceitos e outros saberes.

Por meio dos processos de ancoragem e de objetivação, as representações sociais fornecem crivos de leitura do mundo e permitem compreender, de um lado, os significados atribuídos aos objetos sociais e, de outro, as estratégias e as dimensões da identidade de quem as produz e reproduz. Ou seja, buscar compreender os processos de construção das representações sociais pode fornecer subsídios sobre o porquê alguns elementos são familiarizados pelos indivíduos e grupos em detrimento de outros e o porquê são familiarizados de determinada maneira e não outra (SANTOS, 1998).

Para a análise levamos em conta os ensinamentos de Moscovici sobre o universo consensual e o universo reificado, que são sistemas de pensamento. Os universos consensuais expressam as atividades relacionadas ao senso comum e suas teorias para responder aos problemas que se impõem, em que os indivíduos elaboram suas construções do real a partir do meio onde vivem; nesse universo eclodem as representações sociais. Nos universos reificados, diferentemente, se manifestam os saberes e conhecimentos científicos, com objetividade e rigor lógico e metodológico. Porém, ambos os universos se inter-relacionam, dando forma à nossa realidade. Consideramos assim que a análise que realizamos tem como base o universo reificado e que as verbalizações das docentes, ou seja, suas representações sociais sobre violência sexual contra meninas, tem como base o universo consensual.

Também utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) para a análise das representações emergentes das entrevistas realizadas na TAL e dos encontros dos Círculos, que define três procedimentos: a descrição, a inferência e a interpretação.

Em um primeiro momento, a análise de conteúdo nos fornece um conjunto de técnicas e procedimentos de análise com os quais é possível descrever o conteúdo de mensagens contidas em processos de comunicação. No entanto, a descrição das mensagens – na qual se faz a enumeração das características das mensagens presentes no texto – é apenas a primeira etapa de uma análise. Para que ocorra a interpretação –

ou a significação das características do texto – o/a pesquisador/a precisa realizar deduções lógicas, ou inferências de variáveis, pelas quais admitem proposições novas a partir de suas ligações com outras proposições já aceitas.

A inferência, portanto, é um procedimento intermediário e essencial (BARDIN, 2011; TRIVIÑOS, 2006) que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição dos dados à sua interpretação pelo/a pesquisador/a. É importante destacar que uma inferência deve ser fundamentada por meio de deduções e descrições justificadas nos resultados concretos obtidos pela pesquisa, como afirma Bardin (2011), porém, não deixa de ser um elemento novo, que surge em decorrência da apropriação/representação da mensagem pelo/a pesquisador/a. Constitui-se um processo pelo qual o/a pesquisador/a se manifesta enquanto sujeito e compreende para além do significado imediato, o que possibilita a descoberta de significados e representações que possam “[...] conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão” (BARDIN, 2011, p. 35 - grifos do autor).

Considerando que o ponto de partida da análise de conteúdo é buscar organizar o conteúdo de mensagens, tais mensagens podem se dar tanto por escrito quanto oralmente – como é o caso de nossa pesquisa –, ou por meio de sinais, imagens, filmes e outros. Esses processos de comunicação – por meio dos quais consideramos que as representações são compartilhadas (MOSCOVICI, 2011) – variam conforme a quantidade de pessoas implicadas na comunicação e podem ocorrer em monólogos, em diálogos, em grupos (discussões, entrevistas e conversas de qualquer natureza) ou ainda por meio de comunicação de massa (BARDIN, 2011). Os Círculos apresentam-se assim nos processos de comunicação realizados oralmente e presentes em uma discussão grupal, na qual estão presentes as influências mútuas entre indivíduos que interagem na tentativa de interpretar e explicar o mundo à sua volta (MOSCOVICI, 2011).

A partir das transcrições das gravações, em um primeiro momento, procedemos a uma pré-análise, com a leitura inicial de todo o material transcrito das gravações. O objetivo foi estabelecer o primeiro contato com as significações contidas nas verbalizações das entrevistas e dos Círculos, momento denominado por Bardin de “leitura flutuante” (BARDIN, 2011, p. 126).

Ao longo da leitura flutuante utilizamos as regras da exaustividade e não seletividade, ou seja, nenhum elemento presente nas gravações foi deixado de lado, mesmo os que, a princípio, se apresentaram como pouco regulares ou até destoantes. No decorrer dessa pré-análise/leitura flutuante, buscamos aprofundar o contato com os

dados e identificar semelhanças ou diferenças com as categorias emergentes nas TAL, com base nos principais elementos e significados que surgiram nas entrevistas e nos Círculos, para serem retomados em leituras posteriores. A partir dessa leitura inicial foi possível verificar, entre outros elementos, hipóteses sobre as representações das docentes sobre violência sexual contra meninas e que as categorias identificadas na TAL se repetiam nas verbalizações dos Círculos.

Depois de identificar as unidades de registro e contexto, procedemos à organização/categorização dessas unidades, levando em consideração suas regularidades e características comuns. Nessa etapa utilizamos o quadro mencionado anteriormente, que foi elaborado para o agrupamento e análise das verbalizações advindas das entrevistas referentes a TAL. Em nossa pesquisa, é importante destacar que a organização das categorias não foi pensada previamente (BARDIN, 2011), mas resultou das próprias interações e conversações efetuadas pelas participantes e que evidenciam as representações sociais que buscamos identificar.

No próximo capítulo apresentamos as representações sociais manifestadas pelas docentes-participantes sobre os três temas elegidos na pesquisa: violência sexual contra meninas, agressores sexuais e atitudes frente à violência sexual.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS

Durante o processo de análise das discussões das docentes em que emergiram suas representações sociais sobre violência sexual contra meninas, percebemos que embora compartilhadas, as representações sociais expressam articulações peculiares e instáveis entre o consensual e o heterogêneo, entre o coletivo e o individual (SANTOS, 1998), e que a polifasia cognitiva vai se constituindo em situações formais e não formais de encontro que promovem diálogo e tensões entre significados.

Falamos de discussão, e para Freire (1967) este é um ponto capital para o aprendizado, considerando que a palavra jamais pode ser vista como um “dado” mas é sempre, e essencialmente, um tema de debate. As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações, pois aparecem projetadas sobre a representação da situação a que se referem e interessa menos como possibilidade de uma decomposição analítica das sílabas e letras que como um modo de expressão de uma situação real.

A comunicação é, portanto, o ambiente privilegiado de produção de representações sociais, uma vez que implica trocas e familiarização do que é considerado novo ou estranho por parte do indivíduo e grupos. Esse processo, segundo Moscovici (2011), envolve classificar e nomear o novo objeto de conhecimento. Classificar significa inserir o novo em uma categoria representacional conhecida, vincular este desconhecido às regras e aos aspectos normativos da cultura pessoal e social do indivíduo. Nomear significa descrever o objeto e expressá-lo por meio da linguagem. Para o autor, “[...] a razão para se criarem essas representações é o desejo de nos familiarizarmos com o não familiar”. Assim, “toda violação das regras existentes, um fenômeno ou uma ideia extraordinária, tais como os produzidos pela ciência ou tecnologia [...] tudo isso nos fascina, ao mesmo tempo em que nos alarma”. Em outras palavras, “[...] toda ruptura da experiência ordinária [...] cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador (MOSCOVICI, 2011, p. 206-207).

Levando em conta essas explicações, neste capítulo apresentamos e discutimos as representações sociais manifestadas pelas docentes participantes de nossa pesquisa sobre violência sexual contra meninas durante a realização das TAL e dos encontros dos

Círculos Dialógicos. As representações sociais captadas durante as manifestações verbais⁴⁷ das docentes foram organizadas em categorias conceituais e hierarquizadas, conforme a distribuição de seus elementos no núcleo central e sistemas periféricos.

Durante o mapeamento do campo semântico das representações sociais das docentes, procuramos identificar seus elementos nucleares, intermediários e periféricos, bem como seus mecanismos de ancoragem e objetivação. Apesar desse trabalho de análise, é importante destacar que todo trabalho de captação de representações sociais apresenta limites intrínsecos à sua própria constituição. Isso impede que tornemos absolutas as informações fornecidas pelas docentes durante nossas interações, bem como as representações sociais que interpretamos, categorizamos e hierarquizamos a partir desses dados. Nesse processo, portanto, nas manifestações verbais das participantes, significados relevantes podem ter nos escapado. Assumimos, assim, a subjetividade presente em toda pesquisa, visto que a realidade, longe de ser objetiva assume tantas significações quanto nossas visões de mundo, incluindo as nossas como pesquisadoras.

Para um melhor entendimento das informações produzidas pelas docentes, organizamos sua apresentação conforme três grandes temas: representações sociais sobre violência sexual contra meninas; representações sociais sobre agressores sexuais e representações sociais sobre ações diante da violência sexual. Cada um desses temas foi dividido e apresentado contemplando as categorias e a estrutura das representações sociais aí identificadas, que emergiram de suas falas. Ao primeiro tema – violência sexual contra meninas –, associamos as seguintes categorias: falta de orientação e cuidados da família, sofrimento e trauma e erotização infantil; ao segundo – agressores sexuais –, as categorias: a natureza do agressor sexual e cultura e dominação masculina; e ao terceiro – ações diante da violência sexual –, as categorias: justiça, empatia e coragem.

Essa análise nos revelou a ocorrência de desestabilização das representações sociais verbalizadas pelas docentes em todas as categorias que emergiram das informações produzidas. Como decorrência dessa desestabilização, constatamos um movimento de menor responsabilização da menina vítima de violência sexual e do sentimento de empatia com ela, acompanhada de mais responsabilização do agressor pela violência sexual contra meninas. Consideramos que esses indícios de

⁴⁷ Os trechos das verbalizações das docentes apresentados neste capítulo passaram por correções de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

movimentação estrutural das representações sociais foram favorecidos pelas características dos encontros dos círculos dialógicos, como trocas de opiniões e diálogo.

4.1 Representações sobre violência sexual contra meninas

Para a discussão das representações sociais presentes nesse tema, apresentamos as informações produzidas pelas docentes da pesquisa durante a realização da TAL1 e TAL2 e dos círculos C1, C2, C3, C4 e C5. Ao analisar as representações sobre violência sexual contra meninas, constatamos a emergência de três categorias destacadas em função de sua recorrência nas falas das docentes: *sofrimento e trauma*, *cuidado materno* e *erotização dos corpos infantis*, que na TAL1 aparecem pela primeira vez como núcleo central de suas representações sociais (Quadro 06).

Entre a aplicação da TAL1 e TAL2, tempo em que realizamos os círculos dialógicos, constatamos deslocamentos dessas categorias de forma que, enquanto na TAL1 *sofrimento e trauma*, *cuidado materno* e *erotização dos corpos infantis* apareceram como núcleo central das representações das docentes sobre violência sexual contra meninas, na TAL2 *erotização dos corpos infantis* passou a constituir-se um elemento intermediário dessas representações, deslocamento que parece ser decorrente, em parte, das discussões realizadas nos círculos dialógicos.

QUADRO 06 – Dados da TAL1 e TAL2 referentes aos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas

	TAL-1	TAL-2
Elementos centrais	1-Cuidado materno 2-Sofrimento e trauma 3-Erotização dos corpos infantis	1-Cuidado materno 2-Sofrimento e trauma
Elementos intermediários	4-Carência de afeto familiar e carência financeira 5-Não existem comportamentos da menina que facilitem a violência sexual 6-Sentimento de revolta e vontade de acolher a vítima	3-Erotização dos corpos infantis 4-Carência de afeto familiar e carência financeira 5-Não existem comportamentos da menina que facilitem a violência sexual 6-Sentimento de revolta e vontade de acolher a vítima
Elementos periféricos	7-Menina sentir-se adulta e poderosa 8-Medo de contar para adultos 9-Responsabilização da menina	7-Menina sentir-se adulta e poderosa 8-Medo de contar para adultos

	10-Criança indefesa contra violência familiar	9-Responsabilização da menina
--	---	-------------------------------

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Vale destacar que a categoria que se desloca para o elemento intermediário das representações sobre violência sexual contra meninas, *erotização dos corpos infantis*, refere-se às vestimentas e comportamentos das meninas que supostamente seduziriam os homens e os levariam a cometer violência sexual; enquanto as categorias, *cuidado materno e sofrimento e trauma*, mantêm-se como núcleo central dessas representações, o que sugere que as docentes passam a perceber as meninas como menos responsáveis pela violência que sofrem. Ao mesmo tempo que parecem reduzir a responsabilidade das meninas, tendem a aumentar a responsabilidade dos adultos que as cuidam e orientam, como revelam suas falas nas últimas sessões dos círculos dialógicos e na TAL2, as quais fornecem indícios de, cada vez mais, darem-se conta do sofrimento e da situação traumática a que essas meninas são submetidas por conta da violência sofrida. Aos poucos, as falas parecem revelar certa identificação pessoal das docentes com o sofrimento e o trauma vivido pelas meninas. Além disso, vão aparecendo ideias de que o ato de violência depende menos de atitudes da menina, a vítima, e mais de quem a comete, o agressor sexual.

Iniciamos a apresentação das categorias das representações sociais sobre violência sexual contra meninas pelas que se mantiveram em seu núcleo central na TAL1 e TAL2: *cuidado materno e sofrimento e trauma*. Apresentamos, em seguida, a categoria *erotização dos corpos infantis* referente às vestimentas e comportamentos das meninas violentadas. As categorias pertencentes aos elementos intermediário e periférico das representações das docentes são apresentadas em conjunto com suas falas referentes ao NC, uma vez que contribuem para a manutenção ou desestabilização de suas representações.

Como referenciais teóricos de apoio à discussão das representações sociais verbalizadas pelas docentes, destacamos os estudos sobre gênero, em particular, os de Bourdieu (2017), Del Priore (1994) e Saffioti (2001); e estudos psicanalíticos como os de Ferenczi (1933), Furniss (1993) e Honneth (2009) sobre a vivência de situações traumáticas.

4.1.1 Sofrimento e trauma

A categoria **Sofrimento e trauma**, mantida como NC das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas, foi escolhida como a primeira a ser apresentada pela importância crescente que foi conquistando ao longo da pesquisa nos círculos dialógicos. As falas das docentes sugerem a compreensão de que a violência sexual vivida pelas meninas as coloca em uma posição mais de vítima do que de algozes de seu próprio sofrimento. No transcorrer dos círculos dialógicos e da TAL2, as explicações e argumentos das docentes sugerem que elas passaram a compreender a violência sexual como uma situação de sofrimento para a menina podendo se constituir em um trauma com consequências imprevisíveis em sua vida futura.

Na TAL1, momento em que as docentes foram solicitadas a falar sobre a questão que mais as incomodava muitas mencionam sobre o trauma, o entendendo como possível causa de dor e sofrimento que acompanham a vítima em sua vida e relações:

*Prof.7 (TAL1): eu imagino que elas sintam **dores**, que é um **trauma**, é tudo coisa ruim então **como que elas poderiam facilitar isso**.*

*Prof.4 (TAL1): eu acho que **não esquece**, acho que é muito difícil, é um **trauma** para quem entende.*

*Prof.5 (TAL1): eu acho que é uma coisa que você **não vai esquecer**. [...] E daí se isso vem a ser descoberto e vem a ser falado, não fica pior será?!*

*Prof.10 (TAL1): ela vai **levar isso para a vida** dela né, vão ter **consequências negativas** né, psicológicas. Depois no futuro ela também pode se **sentir culpada** [...] não se perdoar.*

*Prof.6 (TAL1): [...] é um **trauma** muito difícil de consertar. [...] Pode te fazer não confiar mais em ninguém [...] muito **difícil de fazer relacionamentos**.*

Entre essas verbalizações podemos destacar a fala da profa. **Prof.7 (TAL1)**, para quem a violência sexual causa “trauma” e discorda de que as meninas poderiam facilitar o que lhe causa dor e é “coisa ruim”. A professora **Prof.4 (TAL1)** concorda com esta fala ao mencionar o trauma, acrescentando que esse se estabelece quando a vítima entende que aquela vivência foi uma violência. A fala dessa docente é reforçada pelas considerações de Ferenczi (1933), quando explica que a situação traumática se estabelece quando o indivíduo significa a situação vivida como violência, no caso de nossa pesquisa, a violência sexual.

Ainda sobre o trauma, Ferenczi (1933) explica que este somente adquire sua faceta psicologicamente desestruturante quando se configura o abandono daquele que fora requisitado para autenticar e significar a violação, por meio do reconhecimento da dor pela qual a criança vítima está passando. Essa explicação fornece apoio ao trecho da professora **Prof.5 (TAL1)** que, ao considerar sobre o trauma, expressa receio: “*e daí se isso vem a ser descoberto e vem a ser falado, não fica pior será?!*”. Com base nos estudos desenvolvidos por Ferenczi (1933), a situação de violência pode ficar “*pior*” caso o adulto escolhido para ouvir o relato de dor e sofrimento, invalide-o. Esse acontecimento é considerado pelo autor como fracasso do tempo do testemunho, o que torna a violência sofrida pela criança efetivamente traumática.

Como decorrência do trauma, **Prof.10 (TAL1)** fala sobre a menina “*se sentir culpada*” e **Prof.6 (TAL1)** sobre a dificuldade em confiar nas pessoas e declara que é “*muito difícil de fazer relacionamentos*”. Ambas as verbalizações são amparadas por resultados de pesquisas anteriores (ANDRADE, 2011; CARVALHO et al, 2010; POLAC, 2015) que mencionam os sofrimentos advindos da violência sexual contra meninas. Os estudos explicam que as meninas vítimas desse tipo de violência podem sentir culpa ao não serem acreditadas e, em muitas situações, responsabilizadas. Nesse sentido, ao perderem a confiança em si, perdem também a confiança nos outros. A dificuldade em se relacionar após a violência pode advir dessa falta de confiança em si e nos outros, e também pelo fato de alterar a forma como veem e se relacionam com seu corpo, que passa a ser percebido como sujo e coberto de vergonha, isso pode afetar suas relações afetivo-sexuais, tornando-as insatisfatórias. Essas considerações nos remetem ao estudo de Honneth (2009) para quem com a violação do corpo, a integração das qualidades corporais e psíquicas do comportamento adquiridas pela criança por meio do amor em suas relações primárias, acaba sendo destruída. Suas consequências psíquicas afetam a forma mais elementar da pessoa consigo, ou seja, a confiança em si mesmo.

No primeiro encontro em grupo (C1), solicitamos que as docentes lessem a TAL1 e compartilhassem com as colegas a questão que mais as incomodavam. Assim como na TAL1, as falas do C1 foram sobre o trauma, incluindo as relações abusivas que se estabelecem entre homens e mulheres e a violência psicológica:

Prof.4 (C1): *a gente vê adultos que sofrem abuso do marido e ela acha que tá tudo bem, ela se acostumou com aquele trauma dela porque ela realmente se acha incapaz, só você me ama, só você fica comigo.*

Prof.9 (C1): [...] e aí ela guardou isso até agora, disse que não quer mais saber de homem na vida, de tanto **trauma**.

Prof.5 (C1): acho que no abuso a maior violência acho que é a **psicológica**, você imagina o tempo todo ameaça, medo.

Prof.8 (C1): acho que a pior marca da violência sexual é o **trauma psicológico**, eu acho que isso é insuperável.

Prof.3 (C1): inclusive elas se sentem **sujas** né.

A fala de **Prof.4 (C1)** indica que pode ocorrer “abuso” dentro de um relacionamento de marido e mulher, a partir disso considera que a mulher pode se acostumar com a situação traumática por achar que “só você me ama, só você fica comigo”. O entendimento da docente sobre o abuso dentro do casamento é recente no campo jurídico, que passou a considerar em 2016, por meio de Lei Maria da Penha (nº 11.340/06), a violência doméstica e familiar contra a mulher. Antes dela a conjunção carnal violenta praticada pelo homem dentro do casamento não era considerada criminosa, no entanto, a partir de sua consolidação esse comportamento passou a configurar-se como violência sexual sofrida pela mulher no âmbito familiar (BRASIL 2006).

A continuidade da sua fala sobre o fato de muitas mulheres se acostumarem com a situação de violência que sofrem em seu cotidiano doméstico, nos remete aos escritos de Bourdieu (2017), segundo quem, por meio da dominação simbólica, a mulher incorpora o discurso do polo dominante, o homem, e passa a reproduzir as condições de dominação à qual está submetida. Em uma dupla violência simbólica, a mulher passa a reproduzir o discurso de dominação ao qual é submetida e, conforme a fala de **Prof.4 (C1)**, permanece na situação de violência que sofre cotidianamente.

Outras docentes falam sobre essa violência psicológica, e a consideram “como a maior violência” (**Prof.5 C1**), e como a “pior marca” (**Prof.8 C1**) ou como descreve Bourdieu (2017, p. 12), uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas”. Também Schreiner (2008), ao falar sobre a violência psicológica que advém da violência sexual sofrida por meninas e mulheres pontua sobre ser, muitas vezes, “sutil” parecendo leve, mansa, e extremamente hábil, dificultando a caracterização do comportamento do agressor como violento. Por esta razão, esta é a violência com a qual meninas e mulheres vítimas convivem por mais tempo e cujos efeitos são menos evidentes, mas não menos devastadores à sua identidade de mulher, pessoa e cidadã. As falas de **Prof.9 (C1)** e **Prof.3 (C1)** assemelham-se às falas de professoras da primeira entrevista sobre a dificuldade da vítima se relacionar “não quer mais saber de homem”

(**Prof.9**), e sobre achar que pode ter feito algo errado “*inclusive elas se sentem sujas né*” (**Prof.3**), sentindo vergonha e negando seu corpo que acredita poder ter sido a causa da ocorrência da violência.

Na última aplicação da técnica (TAL2), as representações das professoras mantêm-se relacionando violência sexual e trauma, alertando sobre o sofrimento daí decorrente que acarreta consequências para a vida futura dessas meninas e mulheres:

Prof.11 (TAL2): *coloquei sofrimento e trauma. [...] sempre relembra, acontece alguma situação vem de novo, acontece com alguém, você volta a lembrar, [...] fica pra sempre, é uma marca.*

Prof.1 (TAL2): *acho que a professora quando ela era pequena não ajudou porque que ela vai relatar mais velha, né. [...] Leva esse trauma pra sempre.*

Prof.5 (TAL2): *porque as marcas que ficam... [...] essas marcas não são físicas né, são pior eu acho que você tem que ter uma máscara pra viver depois disso. Você tem que ser uma outra pessoa, pra você conseguir viver, conviver se relacionar porque senão você não vive.*

Nesses trechos as professoras mencionam o trauma e concordam que ele acompanha as vítimas ao longo da vida. **Prof.5 (TAL2)** cita que essas marcas são tão fortes que “*você tem que ser outra pessoa*”, precisa utilizar uma “*máscara*” que esconda a dor da violência sexual para que consiga continuar vivendo.

Na fala de **Prof.11 (TAL2)**, quando diz que a violência acarreta sofrimento e trauma, relata que a vítima sempre relembra a situação que, quando “*acontece com alguém, você volta a lembrar*”, excerto que nos remete novamente aos estudos de Ferenczi (1933) quando este aborda o que a professora considera “*relembrar*”. Segundo o autor, há adultos que não apresentam condições psíquicas de reconhecer a versão da criança violada, não a escutando ou desmentindo seu testemunho, muitas vezes devido à evocação de suas próprias violações sofridas. Com isso, ao “*voltar a lembrar*” dessas violações por meio da escuta da criança vítima de violência, apresenta dificuldade em lidar com as duas situações: o seu sofrimento interno e o sofrimento da criança vítima.

Entendemos que, em certa medida, a fala de **Prof.11 (TAL2)** pode ter relação com a de **Prof.1 (TAL2)**, quando esta conta sobre uma situação em que uma professora foi escolhida por uma criança para relatar a situação de violência vivida e essa professora não a acolheu. Retomamos Ferenczi (1933) para considerar que, em situações como essa, passam a operar mecanismos de defesa psíquica do adulto que

falseia, nega a realidade e nega as percepções provocadas pelo testemunho da criança vítima de violência. Nesse caso, ocorre uma dupla violência e um duplo trauma sofrido pela criança, pois o episódio passa de uma violação sofrida pela criança para um abandono infringido por um segundo adulto, decorrente de sua incapacidade psíquica de lidar com a situação.

Ao longo da análise das representações dessa categoria, percebemos que as docentes com frequência ancoraram suas representações sobre a violência sexual contra meninas em sua identificação com elas, com seus sofrimentos atuais e futuros. Decorre daí uma maior responsabilização do adulto agressor e menor julgamento das meninas vítimas, também encontradas no próximo tópico. Na categoria **Cuidado familiar** as docentes tendem a aumentar a reponsabilidade dos adultos e incluem aqueles que cuidam e orientam as meninas.

4.2.2 Cuidado materno

A categoria **Cuidado materno** também se manteve como NC das representações sociais verbalizadas pelas docentes sobre a violência sexual contra meninas. Suas falas parecem reduzir a responsabilidade das vítimas de violência sexual e aumentar a reponsabilidade das mães a quem atribuem o papel de cuidar e orientar as meninas. Este é o caso das falas expressas na TAL1, na qual as docentes referem-se ao que pode facilitar a violência sexual contra as meninas é a falta de orientação e cuidados maternos:

*Prof.7 (TAL1): o que facilita esse acontecimento é a falta mesmo de casa, de pai e mãe e família mesmo. [...] **Padrasto que a mãe coloca dentro de casa, não sabe de onde vem. [...] Na rua, elas estão vestidas a maioria como as mães, se as mães estão vestidas daquela forma pra ela é algo natural.***

*Prof.2 (TAL1): [...] a mãe saiu pra buscar o pequeno na creche e deixou ela sozinha em casa [...] violentaram a menina, estupraram, mataram. E aí me pergunto, mas o que que uma mãe, agora vou jogar lá na mãe, você vai sair de casa pra ir meio metro buscar um outro pequeno você não pode levar junto? [...] eu acho que seria mais a **orientação dos pais** para esta criança né [...] não que ela seja errada, não, mas é que **ela foi criada assim, ela tem essa liberdade.***

*Prof.5 (TAL1): [...] então, eu penso que a gente tem **mães muito ausentes** né, mães muito fora de casa. [...] Eu vejo as crianças muito expostas a internet, televisão, tudo é normal, [...]*

então acho que falta a educação mesmo, de conversa de dentro de casa.

Prof.1 (TAL1): *daí a mãe vem com shorts com a polpa da bunda aparecendo ou um topzinho no frio e aí você começa a olhar meio assim.*

Prof.4 (TAL1): *volta aquela questão da casa de tudo que ela não foi ensinada. [...] que incentivo que essa mãe tá dando. [...] Então elas imitam o comportamento da mãe, da tia, da madrinha, daquela pessoa que elas gostam.*

Prof.3 (TAL1): *[...] por exemplo, a família base que nós temos hoje, que nós não temos mais a família padrão, apesar que nem isso inibia o incesto né, mas esse negócio que troca constante de companheiro, [...] porque você já não tem mais aquele relacionamento de muito tempo, [...] mas eu acho que essa rotatividade de companheiros... então eu acho que facilita mais.*

Assim, como aspecto comum das representações sociais manifestadas pelas docentes, destacamos a fala de **Prof.1 (TAL1)** para quem “o que facilita esse acontecimento é a falta mesmo de casa”. Para tanto, quando mencionam essa falta de orientação e cuidados da família, a ênfase das representações recai sobre a mãe em relação à falta de cuidado, como fala **Prof.1 (TAL1)** “coloca dentro de casa, [um homem que] não sabe de onde vem”; em relação às mães “ausentes” (**Prof.2 TAL1; TAL1**); e com relação a forma que essas mães se vestem e se comportam, servindo de mau exemplo para as filhas “elas estão vestidas a maioria como as mães” (**Prof.7 TAL1**), a “mãe vem com shorts com a polpa da bunda aparecendo” (**Prof.1 TAL1**), “então elas imitam o comportamento da mãe” (**Prof.4 TAL1**). Esses trechos nos reportam a pesquisas anteriores sobre violência sexual (ANDRADE, 2011; SANFELICE, 2011; SCHREINER, 2008) que constataram atribuição da responsabilidade às meninas e às suas mães pelas violências sexuais sofridas por suas filhas.

Segundo Schreiner (2008), ainda é frequente a responsabilização de mães/madrastas pela violência sexual praticada por adultos homens, inclusive por parte dos próprios agressores pais/padrastos que as acusam de não cumprirem seu papel de esposa e mãe. A autora chama a atenção ao fato de que se relacionam a essa perspectiva, as relações de poder entre os gêneros, que atribuem quase que unicamente às mães o cuidado com a família e com as/os filhas/filhos. A culpabilização dessas mulheres acaba desviando a responsabilidade do agressor sexual. Resultados próximos foram encontrados por Sanfelice (2011), segundo quem, os autores de violência sexual, participantes de sua pesquisa, são taxativos ao afirmar que meninas e mulheres têm o

dever de sujeitar-se aos homens. Para esses agressores, a responsabilidade é das próprias mulheres, pois “[...] sempre há uma mulher por trás dessas crianças que não as educaram direito” (*ibidem*, p. 74).

A fala de **Prof.3 (TALI)** sobre a ausência de uma “*familia base*” como elemento facilitador da violência sexual assemelha-se às representações anteriores visto que ambas parecem ancorar-se na moral religiosa⁴⁸ das docentes que, em sua maioria, declararam-se católicas. Levando-se em conta os preceitos dessa moral sobre a mulher podemos afirmar que as docentes estão se referindo a um tipo de mulher que, de acordo com Foucault (2014) faz parte do ideal burguês, que se apropriou do ideal cristão e sexualizou a mulher burguesa atribuindo-lhe obrigações conjugais de procriação e cuidados da prole. Quando responderam sobre a influência religiosa em sua compreensão sobre sexo, gênero e sexualidade, a maioria das docentes respondeu que não havia influência, justificando que a religião não aborda esses temas por serem tabus. Algumas professoras, porém, afirmaram que a religião influencia suas opiniões sobre esses temas pois define o que é moralmente certo e errado. A maioria das docentes informou nunca ter tido qualquer tipo de formação com embasamento científico sobre os temas de sexualidade, gênero e violência sexual⁴⁹, o que nos leva a presumir que o conhecimento de senso comum e religioso pode prevalecer em suas representações sobre a violência sexual contra meninas ao julgá-las moralmente como sedutoras dos homens por meio de suas vestimentas e comportamentos.

Nossas considerações se aproximam das conclusões de Del Priore (1994) quando esclarece que os ensinamentos cristãos, ao longo dos séculos, vêm contribuindo para a normatização dos corpos e comportamentos femininos para o casamento, o recato, a discrição no vestir e a obediência ao marido. O perfil avesso dessa mulher ideal é o da mulher que procura seduzir o homem com vestimentas e comportamentos opostos. A fala de **Prof.3 (TALI)** sobre como a “*família padrão*” preserva o “*relacionamento de muito tempo*” da “*rotatividade de companheiros*” ilustra também este ponto de vista.

Prof.3 (TALI) acrescenta ainda que uma família com essas condições fornece mais segurança às crianças, tanto do ponto de vista material como psicológico. No entanto, em sua reflexão, menciona que em nossa sociedade “*não temos mais a família padrão, apesar que nem isso inibia o incesto né*” que corrobora os dados sobre

⁴⁸ Conforme capítulo 3, quadro 05 – dados de identificação das docentes sobre religião.

⁴⁹ Conforme capítulo 3, quadro 04 – dados de identificação das docentes sobre formação.

violência sexual contra crianças cujos registros revelam maior quantidade de episódios por parte de pais, padrastos e outros parentes próximos. A violência sexual é perpetrada por indivíduos do sexo masculino (92,30%), sendo a maioria conhecida da vítima (85,71%), metade dos agressores se constituiu em familiares (50%); 40% são vizinhos e 10% constituem-se de outros conhecidos (SOUTO et al, 2010).

Nos encontros do C1 e do C2, as representações das docentes reforçam a ausência de orientação familiar às meninas como possível causa da violência sexual sofrida:

Prof.3 C1: *é a convivência.*

Prof.4 C1: *às vezes não é nem que ela está errada, porque a gente tem aqui umas meninas que elas não sabem se vestir e não é porque elas gostam de ser assim, muitas vezes elas **não foram ensinadas.***

Prof.2 C1: *é a instrução que ela tem em casa, é aquilo que ela aprendeu.*

Prof.5 C2: *no contexto familiar, no contexto de vida dela, até que ponto isso não estava normal né.*

Tais representações se orientam no sentido de mais reponsabilidade dos adultos, como destacamos nos seguintes trechos: “às vezes não é nem que ela está errada, [...] muitas vezes elas não foram ensinadas” (**Prof.4 C1**), “[...] é aquilo que ela aprendeu (**Prof.2 C1**) e “no contexto familiar, no contexto de vida dela, até que ponto isso não estava normal né” (**Prof.5 C2**).

No último encontro individual (TAL2), **Prof.4** chama a atenção novamente, como as demais professoras, para a educação familiar e o incentivo que essa família/mãe oferece às meninas que as leva a vivenciar sua sexualidade de maneira inadequada:

Prof.4 (TAL2): *é, a sexualização de muitos pais, muito cedo querendo que os filhos... ah, dança igual fulano, ah, compra aquela roupinha igual ao outro, ah, você tá namorando o fulaninho, é seu namorado né, e a normalidade eu vejo nas crianças, acharem que tudo bem, se minha **mãe** tá mandando, se tudo mundo faz então é normal. Então tá muito normal, tudo, os comportamentos, as atitudes, é preocupante.*

As representações sociais expressas pelas docentes (C1, C2 e TAL2) sugerem mais uma vez reforçar a responsabilização das famílias e, em especial a mãe das

meninas, pela falta de preparo quanto à vivência saudável da sexualidade. A professora **Prof.4 (TAL2)**, inclusive, chama a atenção para o fato de que algumas famílias incentivam precocemente a sexualidade de suas crianças incentivando-os a namoricos. Destacamos que comentários dessa ordem aludem à redução da sexualidade feminina ao sexo genital, perdendo suas relações com as sensações e prazeres corporais mais amplos e múltiplos.

Essa redução, consequência do discurso cristão e burguês, nos remete ao estudo de Chauí (1984, p. 14-15), que destaca a dimensão humanizadora da sexualidade que não se restringe ao prazer genital, mas ultrapassa-o, pois implica “[...] toda uma série de excitações e atividades, presentes desde a infância, que proporcionam prazer irreduzível a alguma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, excreção)”. São diferentes as formas de abordar a sexualidade de acordo com cada faixa etária como lembra a autora. Isso é destacado pela professora **Prof.4 (TAL2)** quanto aos namoros precoces de crianças e pré-adolescentes, muitos incentivados pela família.

A genitalização da sexualidade das meninas e sua erotização constituem a categoria apresentada no tópico seguinte. Nessa categoria, vagarosamente, começa-se a perceber a presença do agressor até aqui inexistente nas verbalizações das docentes. Inicia-se, então, um movimento cada vez mais intenso de menor responsabilização das meninas vítimas pela violência sofrida.

4.2.3 Erotização dos corpos infantis

A categoria **Erotização dos corpos infantis**, diferentemente das duas primeiras, passou por um deslocamento de sua posição na estrutura das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas. Passou do NC dessas representações para o seu sistema intermediário (Quadro 06). Consideramos esse deslocamento significativo, pois indica o movimento de redução da responsabilização das meninas vítimas com base em suas roupas e comportamentos e, mais de quem comete a violência sexual, o agressor. Baseando-nos em Abric (1998), podemos pensar neste movimento das manifestações das representações sociais das docentes como um indício, ainda que muito pequeno, de desestabilização desse sistema simbólico. Consideramos que esse movimento estrutural pode ser decorrente do ataque sistemático do NC das representações docentes por meio dos encontros dos Círculos Dialógicos. Movimento cuja continuidade, vale lembrar, não pode ser garantida com o término da pesquisa.

Na TAL1, as representações mostraram-se ancoradas na erotização precoce das meninas considerada a causa das agressões sofridas. Ou seja, a violência sofrida seria, dessa maneira, consequência de suas roupas e formas de se comportar. Nessa primeira conversa, as professoras falam sobre concordarem ou não com a frase que compõe a TAL1 “existem comportamentos das meninas que facilitam a violência sexual”:

*Prof.7 (TAL1): [...] Eu acho um **absurdo**, essa é a questão que eu mais ouço, da **vestimenta**.*

*Prof.1 (TAL1): [...] acho que **nenhum comportamento**, não sei, **facilitaria a violência sexual** [...] não é o seu comportamento que vai definir se você, digamos assim, vamos colocar entre aspas, merece ou não ser abusada. [...]A gente dá sopa pro azar, a gente pede, vamos supor que a gente pede, porque três horas da manhã eu estou andando com uma **roupa curta** e tudo mais. [...] Mas de certa forma **instiga** a pessoa né, muito justo, muito decotado, muito curto, **instiga a pessoa a te desejar**.*

*Prof.4 (TAL1): a criança geralmente ela não tem assim uma intenção de chamar a atenção para isso, muito difícil, a não ser assim eu vejo com **algumas crianças de 11, 12, 13 anos** porque nós já tivemos muitas meninas assim, **bem avançadas pra idade delas**.*

*Prof.10 (TAL1): as meninas **estão crescendo muito rápido** né, nossa, não é!? Antes uma menina de 14 anos ainda brincava de boneca.*

*Prof.5 (TAL1): pensando hoje eu já não acho, não acho que haja mais um estranhamento de menina de 14 anos tendo relações. [...] **Elas já são bem mais mocinhas** [...] então de repente **chame muito mais atenção**.*

*Prof.2 (TAL1): é a **atração carnal** mesmo que a pessoa, que é o agressor, tem por aquela... às vezes não é nem por ser bonita, nada, é pelo próprio estímulo daquele momento. [...] E aí têm meninas que às vezes não sabem que estão sendo observadas e têm meninas que sabem [...]tem aquela menininha que de criança a gente olha e diz, **nossa essa vai dar trabalho**. Às vezes até as brincadeiras dela é de beijinho e de agarrar, ela se dá essa liberdade, **ela deixa que essa liberdade aconteça**.*

*Prof.3 (TAL1): [...] quando um **pedófilo** é preso, a primeira coisa que **ele diz é que ela queria**, que ela se mostrou, que ela deu lado, esse tipo de coisa. Em raras exceções pode ser verdade, porque nem tudo é preto e branco. [...] Esse aqui é um problema de agora, porque hoje em dia nós temos **muitas meninas que elas procuram**, né, é claro que não se justifica. [...] Hoje as meninas **estão muito evoluídas** para a idade, [...] evoluídas para a idade são aquelas meninas que são... você já sabe como que é né? **Que se mostram demais**, depois acaba acontecendo algo que elas não preveem.*

Chamamos a atenção para as falas das docentes que começam a ponderar sobre a responsabilização da menina vítima de violência sexual. **Prof.7 (TAL1)** fala sobre as pessoas responsabilizarem a menina relacionando isso a sua vestimenta: *“eu acho um absurdo, essa é a questão que eu mais ouço, da vestimenta”*. As falas que seguem inicialmente concordam com essa, para tanto indicam ambivalência, assim, **Prof.1 (TAL1)** considera que não há comportamentos que possam facilitar a violência sexual: *“acho que nenhum comportamento, não sei, facilitaria a violência sexual”* ao mesmo tempo que declara *“[...] mas de certa forma instiga a pessoa né, muito justo, muito decotado, muito curto, instiga a pessoa a te desejar”*. Para **Prof.4 (TAL1)**, *“a criança geralmente ela não tem assim uma intenção de chamar a atenção para isso, muito difícil”*, no entanto também menciona *“a não ser assim eu vejo com algumas crianças de 11, 12, 13 anos”*.

Também destacamos as falas de **Prof.2 (TAL1)** e **Prof.3 (TAL1)** por serem as únicas que mencionam sobre o agressor, para tanto, também indicam ambivalência ao considerarem que o que motiva o agressor seria a *“atração carnal, [...] às vezes não é nem por ser bonita, nada, é pelo próprio estímulo daquele momento” (Prof.2 TAL1)* e que quando o agressor é preso tende a colocar a culpa na menina *“a primeira coisa que ele diz é que ela queria, que ela se mostrou” (Prof.3 TAL1)*, ao mesmo tempo que falam sobre as atitudes das meninas *“[...] ela se dá essa liberdade, ela deixa que essa liberdade aconteça” (Prof.2 TAL1)* e *“[...] se mostram demais depois acaba acontecendo algo que elas não preveem” (Prof.3 TAL1)*.

Nesses trechos, encontramos contradições nas representações objetivadas pelas docentes nos levando a pensar no conceito de polifasia cognitiva, sistematizado por Moscovici (2011). Diferentes representações coexistem em um mesmo indivíduo e têm por finalidade responder a diferentes objetivos, isto é, fazem uso de uma forma ou outra de saber dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar (JOVCHELOVITCH, 2004). Este parece ser o caso das falas das docentes participantes, uma vez que parecem ambivalentes e paradoxais: inocentam, mas responsabilizam; responsabilizam, mas inocentam. Em nossa pesquisa, a emergência da polifasia cognitiva mostrou-se satisfatória para o alargamento da visão das docentes sobre o tema, oferecendo mais chances de diálogo e trocas de ponto de vista.

Também destacamos o aparente entendimento das docentes sobre a sexualidade da menina enquanto desejo sexual genitalizado, como é expressado na fala da

professora **Prof.3 (TAL1)** quando menciona que as meninas “*se mostram demais depois acaba acontecendo algo que elas não preveem*”. Sua fala sugere que a docente entende a manifestação da sexualidade das meninas como desejo de serem olhadas, admiradas e consideradas bonitas, como uma expressão da sexualidade genital adulta. Tal relação é considerada por Giseli Gagliotto (2009, p. 36) como recorrente ainda na sociedade que entende “[...] a sexualidade como restrita aos genitais, ocupando uma pequena parcela do corpo biológico, desvinculada das emoções e descontextualizada das relações sociais”.

Outras falas das docentes parecem concordar com a da colega ao chamarem a atenção para o caráter precoce da erotização do corpo e do comportamento das meninas, elas parecem genitalizar a expressão da sexualidade adolescente: “*as meninas estão crescendo muito rápido né*” (**Prof.10**), “*não acho que haja mais um estranhamento de menina de 14 anos tendo relações*” (**Prof.5**). Esse ponto de vista encontrado em nossa pesquisa foi também encontrado em pesquisas anteriores como as de Vera Marques Santos (2011), Ana Carla Vagliati (2014) e Elaine da Silva Nantes (2018) que constataram, entre docentes, o entendimento de sexualidade como restrito à área genital. Tomando a teoria psicanalítica como referência, podemos afirmar que a sexualidade à qual as falas das docentes se referem se limita à área genital dos corpos das meninas. Entretanto, a sexualidade se faz presente desde a infância e assume várias formas que não se limitam aos genitais, como o olhar, o escutar, o evacuar, o comer, o tocar e acompanha os indivíduos do nascimento até a morte. Figueiró (2006) destaca ainda que a sexualidade inclui o sexo, mas também a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo do bem querer, os gestos, a comunicação e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual.

Para tanto a erotização dos corpos infantis é fator considerado pelas autoras Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2003) e encontrado nas representações de **Prof.10 (TAL1)** “*as meninas estão crescendo muito rápido né, nossa, não é!? Antes uma menina de 14 anos ainda brincava de boneca*” e de **Prof.3 (TAL1)** “[...] *Hoje as meninas estão muito evoluídas para a idade*”. Felipe e Guizzo (2003) explicam que o corpo infantil vem sendo alvo de constantes e acelerados investimentos. Com o surgimento dos veículos de comunicação de massa, em especial a Tv, as crianças passaram a ser vistas como pequenas consumidoras e a cada dia são alvos constantes de propagandas o que tem possibilitado uma erotização da imagem da criança, amplamente

veiculada pela mídia. Propagandas e anúncios veiculam a criança e, em especial a menina em pose sensual ou em um contexto de sedução. Ressaltamos que a mídia é compreendida como qualquer dispositivo (televisão, propagandas, livros, revistas, etc.) e que ela contribui para os processos de construção de ideias, valores e comportamentos, o que significa que ela constantemente veicula discursos que podem produzir efeitos de verdade no comportamento não só das crianças, como também dos/as adultos/as, de uma maneira geral. Com isso, as imagens de erotização do corpo infantil da menina estão carregadas de sentidos, sendo, portanto, educativas, na medida em que ensinam formas de agir, contribuindo para o processo representacional da menina sobre si mesma, e das representações dos/as adultas sobre a sexualidade das meninas.

Além disso, consideramos que essas representações mais uma vez desconsideram a responsabilidade do adulto agressor e/ou confundem as demonstrações de afeto, busca por atenção e reconhecimento da feminilidade da menina com atividades sexuais próprias do mundo adulto. Reportamo-nos, com isso, aos estudos de Ferenczi (1933) sobre a “confusão de línguas” entre adultos e crianças. O autor diferencia “o que existe de terno no erotismo infantil”, expresso pela “linguagem da ternura”, do “que há de apaixonado no erotismo adulto”, expresso pela “linguagem da paixão”, assumindo uma diferença inexorável entre fase de ternura e fase de paixão na constituição subjetiva. A confusão se impõe na medida em que os adultos ignoram essa dissimetria estrutural, seja menosprezando a “maneira de pensar e falar dos/as filhos/as”, seja confundindo as fantasias lúdicas e o erotismo infantis, perpetrando a violação que originará o trauma.

No C1 as docentes voltam a mencionar sobre a perda da ingenuidade infantil como fator que contribui para que a violência ocorra, mas também parecem ponderar sobre outras representações que são discordantes desta:

Prof.5 (C1): [...] *A menina dava em cima dele, então assim, não vamos pensar que todas são essa inocência, não digo uma menina de cinco, seis anos, mas uma mocinha de 12, 13, 14 não são todas que são essa inocência toda.*

Prof.10 (C1): *concordo, têm meninas que não são inocentes.*

Prof.4 (C1): *elas são grandes, são bonitas, tem pernã, aí ela vem com um shortinho torado, a blusinha curta, ela tá se achando normal, na cabecinha dela tá tudo bem.*

Prof.8 (C1): *eu acho assim, na minha concepção não tem nada que a criança possa fazer que facilite [...]até porque se fosse*

facilitado, não seria violência né, seria consentimento. Então quem facilitou a criança ou o adulto?

Prof.3 (C1): *em alguns casos muito raros existe sim da menina querer.*

Prof.2 (C1): *[...] mães que eram violentadas pelos irmãos, pelos pais, por primos, por vizinhos, e são casos comuns, só que tudo era muito o quê? Abafado! Por que a sociedade cobrava de quem? Da menina! [...] então sempre foi considerado a mulher como a errada e pode ver que até hoje não muda muito não, nunca é o homem que tá errado.*

Prof.4 (C1): *[...] pra ela, na concepção dela de criança inocente aquilo é amor, ela tá sendo cuidada, até ela compreender que aquilo que tá acontecendo com ela não é uma coisa boa é difícil.*

Prof.5 (C1): *[...] e a gente falava que era uma biscatinha e não era né, era o que ela tinha, uma forma que ela tinha de conseguir afetos, de conseguir atenção, de conseguir carinho.*

Tais representações verbalizadas pelas docentes nos reportam, novamente, ao conceito de confusão de línguas sistematizado por Ferenczi (1933), como a fala de **Prof.5 (C1)**, ao considerar que a “*menina dava em cima dele [...] não vamos pensar que todas são essa inocência*”, também **Prof.10 (C1)** que pontua que há meninas “*que não são inocentes*”, e **Prof.3 (C1)** que diz haverá “*casos muito raros existe, sim, da menina querer*”. Neste sentido, fica evidente que essa visão anula a responsabilidade do adulto agressor na cena da violência sexual contra a menina. Acompanhamos Furniss (1993), quando esclarece que, em uma relação entre uma criança e um adulto, a responsabilidade pelo caráter abusivo da interação é do adulto, sempre. Cabe ao adulto estabelecer e fazer cumprir os limites socialmente aceitos. Portanto, mesmo diante uma suposta abordagem sexualizada da criança/adolescente, o que as professoras não consideram é que cabe ao adulto fazer a abordagem cessar e que deverá ser responsabilizado, caso não o faça.

Tais representações também nos reportam aos estudos de Felipe (2006) ao discutir sobre as contradições de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que cria leis para proteger a infância e a adolescência, promove a espetacularização e a sexualização dos corpos infantis. Tais contradições podem contribuir para a mensagem dupla presente nas representações das docentes que consideraram as meninas “biscatinhas”, por terem corpos desejáveis que misturam em suas expressões gestos, roupas e falas, modos de ser e de se comportar bastante erotizados, ao mesmo tempo que compreendem que a relação sexual de um homem adulto com uma criança é crime.

Cardoso (2015) ajuda a explicar a manutenção dessa perspectiva centrada na culpabilização da vítima feminina por meio da difusão das notícias sobre este tipo de crime. A autora constatou que as notícias sobre violência sexual contra meninas situam o crime sob a ótica do comportamento da vítima: como se portou ou onde se encontrava no momento da agressão sexual. Mais uma vez manifestações da sexualidade adolescente que envolvem o querer ser olhada e admirada, experimentar vivências adultas, cantar e dançar com intensidade, vestir-se de forma chamativa são confundidas com comportamentos de mulheres adultas e relacionadas ao sexo em uma confusão de línguas que justifica a culpabilização da vítima da agressão sexual. A sexualidade reduzida à genitalidade por parte dos adultos, sejam homens ou mulheres, contribui para essa interpretação das atitudes da menina e da adolescente. Expressões da sexualidade da menina e da adolescente são interpretadas como se ela estivesse se oferecendo ao assédio e à violência sexual. Por conta disso, a vida da vítima é escrutinada em detrimento do autor da agressão sexual e é potencializada a cristalização de representações sociais dessa ordem.

Ao longo dos encontros do Círculo Dialógico, contudo, iniciaram-se manifestações de representações opostas a essas, como as de **Prof.8 (C1)** que disse acreditar que nada que a criança possa fazer facilita a violência sexual, pois “[...] *se fosse facilitado não seria violência né, seria consentimento*”. Também **Prof.2 (C1)**, ao falar sobre as relações de violência que aconteciam dentro da família, relata que “*sempre foi considerado a mulher como a errada e pode ver que até hoje não muda muito não*”. **Prof.4 e Prof.5**, que já haviam se manifestado anteriormente, notadamente parecem modificar seus argumentos e salientam a inocência da menina mesmo quando se comporta de uma maneira supostamente sedutora em relação ao gênero masculino. Como pontua Ferenczi (1933), ao buscar afeto, muitas vezes, a criança acaba recebendo violência: “*então pra ela, na concepção dela de criança inocente, aquilo é amor, ela tá sendo cuidada*” (**Prof.4 C1**), “*e a gente falava que era uma biscatinha e não era né, era o que ela tinha, uma forma que ela tinha de conseguir afetos, de conseguir atenção, de conseguir carinho*” (**Prof.5 C1**).

É então no encontro do C4, que as representações, que perpassam as roupas e os comportamentos, também começam a incluir o homem-agressor:

Prof.5 (C4): *usaram a mesma fala que os homens têm quando elas saem de minissaia, aí falavam, também deveria estar com*

uma calça apertada, bundinha à mostra. Mas eu falei, olha que belezinha né.

Prof.9 (C4): [...] *tem homem que gosta de menina com vestido longo, porque o que será que tem debaixo de tudo aquilo? Então assim, quando é muito assim liberal acaba com toda a imaginação todo o erotismo.*

Prof.5 (C4): *Mas e se eu estou de burca e o fofo gosta de mulher de burca e tá tudo coberto. E se eu for gordinha e o homem gostar de gordinha.*

Prof.2 (C4): *até porque tem homem que gosta de mulher mais coberta.*

Prof.1 (C4): *talvez o homem não se interesse tanto porque tá tão visível.*

Prof.5 (C4): *não que eles tenham o direito de mexer comigo porque eu tô com um decote maior, uma saia mais curta, uma roupa mais justa, mas eu tenho que ir sabendo que a chance disso acontecer é muito maior.*

Prof.1 (C4): [...] *não vai definir quem a gente é, porque tem muita gente que usa roupa comprida...*

Prof.4 (C4): *you pode estar com um microvestido, mas se você tiver um comportamento que você não deu lado pra ninguém não vai ter razão, [...] porque às vezes você pode estar lá de burca, mas se você se comportar que nem uma pirigueti... então eu acho que é comportamento.*

Prof.5 (C4): *é como a Prof.4 falou, acho que é o comportamento.*

No início desse encontro, a **Prof.5 (C4)** comenta sobre uma situação que, comumente, é vivida pelas mulheres e expressas nos encontros com a pesquisadora. Seu comentário é sobre uma reportagem que recordou durante o Círculo e compartilhou conosco, de homens reclamando de outros homens mexendo com eles, brinca com o fato das mulheres comentarem nessa reportagem que os homens estavam sofrendo assédio pela forma que estavam vestidos, como o que ocorre com elas, mulheres. Também nesse sentido, de repensar as representações até então hegemônicas, **Prof.1 (C4)** fala que a roupa “*não vai definir quem a gente é*”, e poderíamos acrescentar que não define o que a mulher quer. Como comentamos anteriormente, as motivações da forma de se vestir e se comportar podem indicar somente a vivência de uma sexualidade não genitalizada que inclui o desejo e o prazer, por exemplo de ser olhada e desejada.

Na sequência, algumas professoras mencionam homens que se atraem por mulheres que não estão com roupas curtas, ou seja, não deixam de se interessar e até mesmo violentar meninas e mulheres que estão vestidas de maneira discreta: “*tem homem que gosta de menina com vestido longo*” (**Prof.9 C4**), “*mas e se eu estou de burca e o fofo gosta de mulher de burca*” (**Prof.5 C4**), “*até porque têm homem que*

gosta de mulher mais coberta” (**Prof.2 C4**), *“talvez o homem não se interesse tanto porque tá tão visível”* (**Prof.1 C4**). Tais falas nos reportam ao estudo de Kennedy (2016), para quem os desejos estão situados na cultura em que vivemos e a tendência é focar o desejo no que é considerado socialmente como sensual e belo, como parece ser o caso dos exemplos dados pelas professoras. No entanto, não é possível desconsiderar a maneira como a subjetividade de cada indivíduo é construída em contato com as normas e padrões sociais, o que vai definir o quê ou quem é o seu objeto de desejo. Há homens, portanto, que são atraídos por uma mulher com roupas curtas, coladas e decotadas, enquanto outros, por mulheres com roupas fechadas e comportamentos considerados recatados e discretos. Se considerarmos tal entendimento em conjunto com as representações verbalizadas pelas professoras, podemos inferir que a roupa e o comportamento da menina podem ser atrativos independente de suas características, pois depende mais do desejo do homem agressor.

Ao descartar a vestimenta das meninas como um estímulo para a violência sexual, Kennedy (2016) considera-a um “terror disciplinatório”, imposto pelos homens sobre as mulheres, produto da cultura moderna que exige a dominação masculina sobre as mulheres em todos os aspectos de sua vida, incluindo sua forma de vestir e se comportar conforme a função que a mulher exerce na sociedade: Eva ou Maria; para casar ou para transar; para cuidar ou para violentar. A fala de **Prof.5 (C4)** parece aceitar como inevitável essas práticas masculinas que incluem mexer com a mulher que está com *“um decote maior, uma saia mais curta, uma roupa mais justa”* e, embora, considere que eles não tenham o direito de mexer, no entanto *“eu tenho que ir sabendo que a chance disso acontecer é muito maior”*. Práticas em que as relações de poder entre homens e mulheres são consideradas normais e naturais, como nos lembra Bourdieu (2017). Para o autor, historicamente, fatos e práticas sociais podem passar a ser considerados como verdades que regulam os corpos e ações humanas como as da autorização da agressão sexual masculina e da submissão da mulher a esta agressão.

Em contrapartida, as professoras **Prof.4 (C4)** e **Prof.5 (C4)** chamam a atenção para o comportamento da mulher, explicando que, independente da roupa, se a mulher se comportar de maneira a não chamar a atenção do homem, discreta, nada irá acontecer: *“você pode estar com um microvestido, mas se você tiver um comportamento que você não deu lado pra ninguém não vai ter razão”* (**Prof.4 C4**), *“é como a Prof.4 falou, acho que é o comportamento”* (**Prof.5 C4**). Tais excertos nos lembram o já

mencionado ideal feminino de comportamento perpetrado pelos ideais cristãos e burgueses de controle da sexualidade feminina.

No último encontro individual (TAL2), as professoras expressam o que pensam sobre a ideia de que haja algo, por parte da vítima, que possa facilitar a violência sexual:

Prof.1 (TAL2): *então, eu coloquei aqui né, nos comportamentos da menina que facilitam a violência sexual, até coloquei questão de roupa, mas aí lembrando do que a gente conversou, quando você mostrou a exposição e tal, não eram roupas que chamavam a atenção, [...] eu coloquei roupas, mas depois que eu coloquei, eu lembrei do que a gente conversou, e aí a gente julga muitas vezes que a pessoa quando ela é violentada pode ter relação com a roupa.*

Prof.7 (TAL2): *“Há comportamentos das meninas que facilitam a violência sexual”, acho que essa é a frase é o que dá liberdade pra ele fazer o que ele faz, inocentar ele e colocar a culpa em cima da vítima. Porque... comportamento da menina que facilita a violência sexual, não há justificativa pra violência, quando eu leio essa frase sinto revolta.*

Prof.8 (TAL2): *pensar em coisas que facilitam é sempre a brecha que sempre dão pra justificar o erro de uma pessoa, ainda nós estamos falando de violência contra um menor, então a pessoa que tem que ter a clareza e consciência do que tá fazendo é o adulto.*

Ao falar sobre a questão proposta da TAL2 que mais a incomodou, **Prof.1 (TAL2)** conta que foi a solicitação sobre o que facilita a violência sexual contra meninas na qual respondeu que é a roupa. No entanto, quando começa a explicar seu pensamento, parece refletir sobre sua escolha ao pensar em voz em alta: “[...] até coloquei questão de roupa, mas aí lembrando do que a gente conversou, quando você mostrou a exposição e tal, não eram roupas que chamavam a atenção [...] a gente julga muitas vezes que a pessoa quando ela é violentada pode ter relação com a roupa”.

Sobre a mesma questão, **Prof.7 (TAL2)** e **Prof.8 (TAL2)** demonstram incômodo com o julgamento sobre a vítima e afirmam que, enquanto há responsabilização da vítima o agressor é inocentado: “[...] acho que essa é a frase é o que dá liberdade pra ele fazer o que ele faz, inocentar ele e colocar a culpa em cima da vítima” (**Prof.7 TAL2**), “[...] pensar em coisas que facilitam é sempre a brecha que sempre dão pra justificar o erro de uma pessoa” (**Prof.8 TAL2**).

Ao final da discussão dessa categoria, observamos nas verbalizações das docentes a inserção gradativa do agressor como elemento de suas representações sociais sobre violência sexual contra meninas o que consideramos bastante satisfatório tendo

em vista resultados opostos encontrados por Schreiner (2008) em sua pesquisa, na qual o agressor se manteve ausente. Em nossa pesquisa, ao mesmo tempo que a erotização dos corpos infantis foi perdendo força na linha argumentativa das docentes, devido ao modo que as docentes passam a olhar para as relações de gênero a figura do agressor sexual foi crescendo, próximo tema a ser discutido neste capítulo.

4.3 Representações sociais sobre o agressor sexual

Ao analisar as representações das docentes sobre violência sexual contra meninas, sobre o tema agressor sexual constatamos a emergência de duas categorias: *a natureza do agressor sexual* e *cultura e dominação masculina*. Entre a aplicação da TAL1 e TAL2, a categoria *a natureza do agressor sexual* se manteve como NC das representações sociais das docentes, enquanto *cultura e dominação masculina*, que se apresentava como elemento periférico na TAL1, passou a constituir o elemento intermediário das representações sociais na TAL2 (Quadro 07). Esse suposto deslocamento da posição da categoria *cultura e dominação masculina* parece ser decorrente do deslocamento da categoria *erotização dos corpos infantis*, apresentada no tópico “Representações sociais sobre violência sexual contra meninas”, no qual houve redução da responsabilidade da vítima pela violência sexual sofrida e aumento da responsabilização do agressor, individualmente e socialmente em decorrência da cultura de dominação masculina ainda presente na atualidade.

QUADRO 07 – Dados da TAL1 e TAL2 referentes aos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais das docentes sobre agressores sexuais

	TAL1	TAL2
Elementos centrais	1- A natureza do agressor sexual	1- A natureza do agressor sexual
Elementos intermediários	3-Pedófilo/agressor	5- Cultura e dominação masculina
Elementos periféricos	4-Possíveis consequências que tornam o homem um agressor sexual 5- Cultura e dominação masculina 6-Errado/sem limites 7-Violência/agressão 8-Desrespeito com o corpo do outro	3-Pedófilo/agressor 4-Possíveis consequências que tornam o homem um agressor sexual 6-Errado/sem limites 7-Violência/agressão 8-Desrespeito com o corpo do outro 9-Aproveita-se das relações

	9-Aproveita-se das relações próximas com as meninas 10-Falta de humanidade 11-Sentimentos negativos das docentes em relação ao agressor	próximas com as meninas 10-Falta de humanidade 11-Sentimentos negativos das docentes em relação ao agressor
--	---	---

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Conforme as objetivações das representações sociais manifestas pelas docentes em suas falas, a categoria *cultura e dominação masculina* é ancorada na assimetria das relações de poder entre homens e mulheres que alimentam tanto a violência sexual contra o gênero feminino quanto a constituição e permanência dos agressores sexuais. Além disso, consideramos que o ganho de espaço dessa categoria entre as docentes parece explicar a redução das justificativas da violência sexual de homens contra meninas pela natureza do gênero masculino. O conjunto de falas que contemplam a categoria *natureza do agressor sexual* mostra o quanto as docentes iniciam a experiência dos círculos dialógicos considerando fortemente que o agressor sexual pode ter nascido com uma doença, ter herdado algum gene familiar ou ter um instinto sexual masculino agressor.

Podemos inferir, então, que, ao ampliar as ancoragens de suas representações sobre o agressor sexual incluindo e atribuindo maior relevância às relações sociais e políticas assimétricas entre os gêneros feminino e masculino, as docentes parecem ter ampliado suas representações sociais sobre a violência sexual contra meninas. Para demonstrar nossas considerações, apresentamos cada uma das duas categorias referentes às representações sociais sobre agressores sexuais – *a natureza do agressor sexual e cultura e dominação masculina* envolvendo as verbalizações das docentes e a discussão teórica que consideramos pertinente ao tema. Para tanto, apoiamos-nos em especial, nos estudos de Chauí (1984), Bourdieu (2017), Del Priore (1994), Louro (1997) e Saffioti (1987).

4.3.1 A natureza do agressor sexual

Ao manter-se como NC das representações sociais das docentes sobre agressores sexuais, a categoria **A natureza do agressor sexual** revela informações sobre as características e ancoragens que a atravessa. Isso porque, apesar de sua manutenção ao longo da experiência dialógica vivenciada pelas docentes, algumas alterações foram apresentadas durante esse processo. Inicialmente, na TAL1 e nos primeiros círculos

dialógicos, as docentes justificavam a violência sexual masculina pela natureza biológica e mental do agressor: ter nascido com uma doença mental, ter herdado algum gene familiar, falta de domínio e controle de seu instinto sexual ou, ainda, ter sofrido alguma violência sexual em sua infância. A partir do C3, decorrente da redução da responsabilização das meninas vítimas de violência sexual, suas representações passaram paulatinamente a atribuir mais responsabilidade aos agressores.

Em suas verbalizações se interrogam e interrogam ao grupo os motivos que levariam um homem adulto a violentar sexualmente uma menina. Suas falas evidenciam dúvidas, perplexidades e contradições como mostram os excertos retirados da TAL1:

Prof.7 (TAL1): *bom, do agressor o que eu penso é que ele também foi agredido, ele só repete aquilo, ele passou por alguma coisa que despertou nele o interesse ou o prazer naquilo. [...] E eu nunca parei para pensar o porquê daquilo, se é algo instintivo. [...] Transtornado totalmente, pra mim isso é um transtorno e não tem quem tire da minha cabeça.*

Prof. 3 (TAL1): *[...] nessa parte é onde eu considero que é uma doença, porque a pessoa não tem controle, agora porque que vem, será que é de algum trauma? Será que é genético? Porque têm pessoas que já nascem com a falta de caráter, nem tudo é porque teve um motivo.*

Prof.1 (TAL1): *[...] não sei se tem um problema já dentro ou se sofreu com alguma coisa fora, algum distúrbio?*

Prof.4 (TAL1): *eu penso em doença, porque não pode ser uma coisa... você olhar pra uma criança e desejar ela sexualmente, não tem lógica né?*

Prof.2 (TAL1): *ele é um doente e ele tem que ser tratado.*

Prof.5 (TAL1): *não consigo imaginar se isso é uma doença se é um distúrbio sei lá se é psicológico. [...] Eu acho do primitivo mesmo é o impulso.*

Prof.6 (TAL1): *[...] querendo ou não fica ali rebolando na frente do cara e homem nenhum consegue se guardar.*

Para as professoras **Prof.7 (TAL1)** e **Prof.1 (TAL1)** é possível que o homem se torne um agressor sexual em decorrência de uma agressão sexual vivida na infância e que, na vida, reproduz em meninas que violenta, como evidencia sua verbalização: “penso é que ele também foi agredido, ele só repete aquilo, ele passou por alguma coisa”; “não sei se tem um problema já dentro ou se sofreu com alguma coisa fora”. A professora **Prof.3 (TAL1)** também avança essa possibilidade e acrescenta que a violência sexual contra meninas possa ter uma causa genética: “será que é de algum trauma, será que é genético?”. Suas colegas **Prof.4 (TAL1)** e **Prof.2 (TAL1)** relacionam

a violência sexual cometida por homens adultos contra meninas a alguma doença mental como um *distúrbio* ou impulso que não lhes permite se controlar.

Em outras falas das docentes o instinto primitivo do homem é reforçado como causa de sua violência sexual contra meninas. Este é o caso da fala da **Prof.7 (TAL1)**, **Prof.5 (TAL1)** e **Prof.6 (TAL1)** para quem pode ser algo “*instintivo*”, “*um impulso*” e que “*homem nenhum consegue se guardar*”. Ao naturalizar a violência masculina, as docentes, sem darem-se conta, reproduzem a violência perpetrada contra as meninas agora de forma simbólica, ou seja, reproduzem a representação de que na relação entre homens e mulheres os primeiros têm poder absoluto sobre o desejo e o corpo das mulheres, meninas ou adultas. Como lembram Saffioti (1987) e Bourdieu (2017), a naturalização da dominação e da violência masculina é parte de um processo social, cultural e político que vem consentindo-a e perpetuando-a por séculos. A perspectiva dos autores é próxima a de Louro (1997) para quem a naturalização dessas relações de poder mantém as representações de gênero nas quais a identidade feminina está associada à submissão, fragilidade e sedução, enquanto a identidade masculina está associada à força, à violência e à virilidade.

Em desacordo com as representações inicialmente objetivadas pelas docentes na primeira entrevista (TAL1), dados de pesquisas recentes revelam que a maior quantidade de violência sexual contra meninas é cometida por agressores sexuais ocasionais baseadas na diferença de gênero e geração entre a vítima e o agressor (ARAÚJO, 2002). Os estudos de Carreiro (2012) e Serafim et al (2009) que investigam o perfil de agressores sexuais revelam que os agressores, em sua maioria, são homens comuns e, mais raramente, pedófilos. Ou seja, diante da quantidade de agressões cometidas por homens adultos a meninas, o percentual de agressores com perfil patológico pode ser considerado baixo. Como enfatiza Saffioti (1987), a violência sexual cometida pelo homem contra meninas e mulheres não se origina do desejo sexual ou de uma relação amorosa, ao contrário, se impõe como uma relação de poder, cujo fim é a subjugação do desejo e do corpo feminino.

Essas representações se mantêm predominantes nos três primeiros encontros do círculo dialógico. No primeiro encontro (C1), interrogando-se sobre as motivações da violência sexual de homens contra meninas as professoras **Prof.7 (C1)** e **Prof.2 (C1)** mantêm a hipótese de que certos homens sentem atração sexual por bebês e crianças, o que explicaria sua agressão. A primeira comenta “*eu não consigo entender [...] porque não é questão de atração, porque ela não tem ainda, digamos aquele corpo*”, enquanto

a segunda se interroga “*esses bebês que a gente vê sendo violentados, qual a atração que existe né!?*”. Suas falas parecem retomar os argumentos relativos à natureza do agressor como explicação para sua violência sexual contra meninas.

Prof.7 (C1): *eu não consigo entender [...] porque não é questão de atração, porque ela não tem ainda, digamos aquele corpo, [...] ela é uma criança, ele vê uma criança, eu não entendo como que isso chama a atenção de uma pessoa mais velha.*

Prof.8 (C1): *essa questão já começa chocante porque a gente fala de homem e de menina né. [...] Uma pessoa já formada e uma pessoa ainda em formação, eu penso que não é uma questão de doença, não é uma questão de safadeza.*

Prof.2 (C1): *quando ela fala ali da criança eu fico imaginando ali esses bebês que a gente vê sendo violentados, qual a atração que existe né.*

Em oposição às colegas, **Prof.8 (C1)** argumenta que a discussão se refere a “*uma pessoa já formada*” que violenta uma menina, ou seja, “*uma pessoa ainda em formação*”, evidenciando com clareza a assimetria geracional, corporal, mental e política dessa relação, como também denuncia Araújo (2002) em suas pesquisas. **Prof.8** encerra sua argumentação destacando que a agressão masculina contra meninas “*não é uma questão de doença, não é uma questão de safadeza*”. Entretanto, nos encontros seguintes, C2 e C3, as docentes apresentam novamente algumas representações sobre o caráter natural do agressor – desequilíbrios e distúrbios, mas já passam a se interrogar sobre a validade desses argumentos e a acrescentar posicionamentos diferentes e contrários a esses:

Prof.7 (C2): *eu acredito assim, que tem problemas além, pessoas que sofrem de algum tipo de distúrbio sim, não é só social.*

Prof.11 (C2): *[...]ele tem que ter problema psicológico, [...] ele tem um desequilíbrio.*

Prof.4 (C2): *eu vejo o psicopata como uma pessoa extremamente inteligente [...] se ela colocou no plano dela, na ilusão dela, na cabeça que aquela situação é a realidade, que a criança está apaixonada por ela, que ela está apaixonada pela criança ou qualquer outro tipo de situação de psicopatia, se torna real, então assim, ele é um louco, vamos dizer assim, mas é um louco inteligente.*

Prof.1 (C2): *uma questão de rejeição né, sei lá, eu entendo o estuprador como alguém que tem vários problemas, então tem um trauma aí em algum lugar.*

Prof.3 (C2): *porque geralmente, tanto o pedófilo quanto o estuprador, muitas vezes eles de criança sofreram.*

Prof.4 (C2): *eu não acho que o sofrimento por ter passado por isso torna alguém assim.*

Prof.11 (C2): *se fosse realidade, se fosse dessa forma, se fosse o feitiço virar contra o feiticeiro, as meninas seriam as maiores abusadoras.*

Prof.8 (C2): *[...]eu acredito muito pouco na patologia dos casos, eu acho que os abusadores, os agressores, vai além de faltar um caráter.*

Prof.5 (C2): *porque se você classifica isso como patológico, aí a condição é outra, você meio que justifica essa atitude.*

Prof.4 (C2): *e é a primeira coisa que se alega pra fugir de qualquer crime no país, que a pessoa não tava bem, que não lembra, aí é fácil né.*

Com representações semelhantes as da TAL1 e relacionadas à natureza, a fala inicial de **Prof.7 (C2)** demarca a não concordância com a representação sobre o agressor sofrer influências sociais, afirmando que os agressores “*sofrem de algum tipo de distúrbio sim, não é só social*”. **Prof.11 (C2)** parece concordar com a colega ao afirmar que “[...] *ele tem que ter problema psicológico, [...] ele tem um desequilíbrio*” (**Prof.11 (C2)**). Também com representações semelhantes a TAL1 e relacionadas ao trauma, **Prof.1 (C2)** e **Prof.3 (C2)** consideram que em algum momento de sua vivência o homem-agressor sexual passou por algum sofrimento.

Apesar da menção das docentes a possíveis situações de violência sexual sofrida pelos agressores sexuais contra meninas, em nossa revisão, não encontramos pesquisas que demonstrem correlação entre esses dois fatores. Contudo, destacamos os estudos de Isabel Maria Marques Alberto (2010) e David Finkelhor (1984) que consideram a possibilidade de agressores sexuais terem sofrido violência sexual quando crianças, que quando adultos concretizam o processo de identificação com o agressor violentando uma criança. Para Finkelhor (1984), ao violentar uma criança, o agressor se sente dominando as sensações desagradáveis que viveu ao ser agredido sexualmente nas mãos de um adulto abusador.

Na mesma linha de argumentação, para as professoras **Prof.3 (C3)** e **Prof.11 (C3)**, a agressão sexual contra meninas “[...] *depende muito da maneira como ele [o agressor] foi educado, se ele teve traumas [...] Alguém da família pode ter o gene*”, a origem da agressão sexual é produto de “*50% nascido e 50% o meio*”. Conforme a

literatura especializada, em especial Carreiro (2012), Serafim et al (2009) e Zúquete e Noronha (2012), essas afirmações podem ser consideradas crenças compartilhadas socialmente que justificam as ações do agressor, tendendo a inocentá-lo de uma ação intencional contra as meninas e mulheres. Além disso, também fazem parte das representações dos próprios agressores sobre si mesmos e contribuem para que minimizem seus comportamentos delituosos.

Contudo, paulatinamente, passaram a se fazer presentes nas verbalizações das docentes, ao longo dos encontros dos círculos dialógicos, ao terem contato com os relatos e argumentos das colegas e da pesquisadora, representações discordantes das que se ancoram em patologias ou violências sofridas pelo agressor, que começam a ser manifestadas com o argumento de que podem contribuir para justificar o seu comportamento injustificável. É o caso das professoras **Prof.4 (C2)** e **Prof.11 (C2)** que discordam que sofrimento do agressor explique sua violência contra meninas: “*eu não acho que o sofrimento por ter passado por isso torna alguém assim*”; “*se fosse o feitiço virar contra o feiticeiro, as meninas seriam as maiores abusadoras*”. O professor **Prof.8 (C2)** reforça este ponto de vista comentando que acredita “[...] *muito pouco na patologia dos casos*”, enquanto a docente **Prof.5 (C2)** alerta que “*se você classifica isso como patológico [...] você meio que justifica essa atitude*” do agressor correndo o risco de inocentá-lo de seus crimes contra as meninas. A professora **Prof.4 (C2)** acrescenta ainda na mesma direção que esta “*é a primeira coisa que se alega para fugir de qualquer crime no país, que a pessoa não tava bem*”.

Também em desacordo com as representações iniciais das colegas sobre a natureza patológica ou de violência sexual vivida anteriormente pelo homem agressor como justificativas de sua violência contra meninas, no terceiro encontro, **Prof.2 (C3)** e **Prof.8 (C3)** afirmam não acreditar no “*inatismo*”, pois “*ninguém nasce com nenhuma característica, com pré-disposição a praticamente nada*”.

As dúvidas e indagações manifestadas pelas docentes nos fazem retomar os escritos de Carreiro (2012) e Serafim et al (2009) que destacam a falta de consenso que ainda há sobre o perfil dos agressores sexuais por parte da literatura especializada. No caso dos agressores de crianças, o único tipo que apresenta alguma “*pré-disposição*”, conforme a fala das/os participantes, é o pedófilo que, no entanto, raramente mantém contato sexual com as crianças. De acordo com as/os autores, os agressores sexuais de meninas em sua grande maioria são homens comuns que elegem a criança para sua satisfação devido sua dupla vulnerabilidade: gênero feminino e ser vulnerável – criança.

Prof.3 (C3): [...] depende muito da maneira como ele foi educado, se ele teve traumas, se ele já nasceu com uma boa índole, porque têm pessoas que querendo ou não ela já nasceu com uma má índole. Alguém da família pode ter o gene.

Prof.2 (C3): eu discordo Prof.3.

Prof.11 (C3): eu acho que é 50% nascido e 50% o meio. Eu acho que tem comportamento que é nascido sim, eu acho que tem uma boa pré-disposição, mas não que você vai nascer bandido, tem a questão da genética sim porque se não tivesse não teríamos genes.

Prof.8 (C3): acho que minha opinião vai mais no que a Prof.2 falou, eu em particular, como professor, educador, não creio no inatismo, acho que ninguém nasce com nenhuma característica, com pré-disposição a praticamente nada.

A partir deste momento e, cada vez mais intensamente até o final da pesquisa cresce a polifasia cognitiva do grupo quanto às representações sociais sobre o agressor sexual. Passam a conviver representações conflituosas, ancoradas em sua natureza biológica, na vivência de um trauma e na cultura. Esses dados facilitam a hipótese de que a ampliação da polifasia cognitiva manifestada pelas docentes nos encontros se deve à circulação de representações bastante diversas do ponto de vista moral, religioso e científico que percorreu os círculos dialógicos. Fundamentadas em Jovchelovitch (2008) observamos que a comunicação com o “outro” diferente produziu conflitos, negociações, tensões e mudanças tanto internas – mundo interno, quanto externas – na relação “eu-outro-mundo”. No próximo tópico, apresentamos as categorias referentes às representações do agressor sexual, compreendido em sua inserção em uma cultura atravessada por relações assimétricas de poder entre os gêneros.

4.3.2 Cultura e dominação masculina

A categoria de representações sociais sobre o agressor sexual contra meninas denominada **Cultura e dominação masculina** apresentou mudança hierárquica dessas representações entre a aplicação da TAL1 e TAL2. Enquanto na TAL1 pertencia ao conjunto de elementos periféricos, na TAL2 passou a constituir-se como o elemento intermediário das representações, ascendendo verticalmente na hierarquia das representações sobre o agressor sexual de meninas. Essa movimentação também pode ser observada nas verbalizações das docentes no transcorrer dos encontros do círculo

dialógico, o que sugere a ampliação das representações em direção à influência da cultura masculina sobre a constituição do agressor sexual.

Assim é que, a partir do terceiro encontro (C3) as docentes passaram a incluir em suas argumentações a influência das identidades de gênero e das relações assimétricas de poder entre homens e mulheres, como possíveis ancoragens de suas representações sociais do agressor sexual contra meninas. Tendo como referência os pressupostos da desigualdade de poder econômico, político, social e cultural entre homens e mulheres, as docentes começam a dar-se conta de que tais condições hegemônicas podem ter influência sobre os atos de violência sexual de homens contra meninas.

As verbalizações da TAL1 já expressam a presença, ainda que incipiente, da cultura em suas ancoragens. Apesar de ancorarem suas representações sobre o agressor sexual em sua natureza biológica ou história pessoal, conforme apresentamos no tópico anterior, as argumentações das docentes também já contemplam a educação e a expectativa social sobre os meninos que, de alguma maneira, podem contribuir e autorizar sua violência contra o gênero feminino, como mostram as falas abaixo:

***Prof.7 (TAL1):** [...] as meninas iam com roupa bem curtinha, então a gente tinha que mandar trocar para os meninos não mexerem [...] porque não cuidar então dos meninos também, porque não instruir eles que escola não é lugar de andar sem camisa [...] já que é uma questão de respeito, então todo mundo tem que ser igual, respeitar igual. [...]Então esse tipo de afrouxamento, desde sempre, é natural, tudo natural e o homem é natural. [...]Um menino de primeiro aninho querer mexer com ela não é normal, não é natural entendeu.*

***Prof.8 (TAL1):** os agressores são construídos ao longo de todo o processo. [...] Todo homem possui uma liberdade sexual muito maior que a mulher. [...] Uma das questões morais é essa, a roupa né, então o sujeito pode andar só de short sem camiseta na rua e isso não é um ato imoral e nem um ato que induza a comportamentos de, como que eu posso dizer, de chamar atenção das mulheres.*

***Prof.3 (TAL1):** [...] a que mais sobressai é a situação do agressor, que ele se acha mais homem fazendo isso. [...] Ele quer através do abuso sexual inferiorizar a pessoa pra que ela não se sobressaia a ele. [...] É, achar que é normal fazer aquilo [...] Então se culpava sempre as mulheres e os homens nunca tinham culpa, os homens sempre ficavam impunes.*

***Prof.4 (TAL1):** eu penso que pela questão histórica deles de aprendizagem né, de machismo, eu tenho poder eu posso mandar e comandar, [...] você vai ficando adulta e você*

consegue perceber os olhares de um homem para você, eles te olham como se você fosse um objeto que eu vou usar e pronto, essa questão machista mesmo, de eles acharem que podem.

Prof.2 (TAL1): [...] *Nem todo homem aceita um não como resposta, nem dentro de um casamento, tem aquele homem que diz assim, a mulher foi feita pra me servir.*

Prof.7 (TAL1) pontua que existem “afrouxamentos” na criação dos meninos que permite que eles tenham mais liberdade do que às meninas. Para ela, com o passar do tempo, essa liberdade em conjunto com sua maior força física pode se transformar em naturalização de seu poder sobre os outros, em particular sobre as meninas. A docente conta observar este tipo de comportamento em meninos muito pequenos como os de primeiro ano o que não considera natural e, sim, social: “[...]Um menino de primeiro aninho querer mexer com ela não é normal, não é natural, entendeu”. Com um sentido próximo, o professor **Prof.8 (TAL1)** considera que essa liberdade maior dos meninos, incluindo a liberdade sexual, pode contribuir para a construção social dos agressores, “[...] Todo homem possui uma liberdade sexual muito maior que a mulher”.

Na contramão da liberdade pessoal e sexual masculina, tanto **Prof.7 (TAL1)** quanto **Prof.8 (TAL1)** mencionam o maior controle social sobre os comportamentos das mulheres e meninas desde suas vestimentas, formas de agir e de falar. A professora **Prof.7 (TAL1)** comenta sobre a instrução que recebia na escola em que trabalhou em relação às meninas que iam “com roupa bem curtinha”: “a gente tinha que mandar trocar para os meninos não mexerem” com elas. A diferença de controle sobre os comportamentos de meninos e de meninas é reiterada. **Prof.8 (TAL1)** quando comenta que “[...] uma das questões morais é essa, a roupa né, então o sujeito [homens] pode andar só de short sem camiseta na rua e isso não é um ato moral e nem um ato que induza a comportamentos de, como que eu posso dizer, de chamar atenção das mulheres”.

As falas de **Prof.7 (TAL1)** e **Prof.8 (TAL1)** trazem mais uma vez à tona as relações assimétricas de gênero que se materializam como liberdade sexual irrestrita para os homens e restrita para as mulheres. Encontramos referências sobre essas situações em pesquisas anteriores como as de Beck (2013), Bello (2013), Guizzo (2013) e Louro (1997), que abordam a construção das identidades de gênero masculinas e femininas desde a infância e destacam o papel da educação familiar e escolar sobre a formação dessas identidades. Tais estudos corroboram, por exemplo, com uma das falas de **Prof.7 (TAL1)** a respeito do controle da escola sobre a vestimenta feminina em

detrimento da masculina, como justificativa para que não provoquem o “mau” comportamento dos meninos.

Podemos supor que uma representação dessa ordem pode estar ancorada na figura da Eva, considerada sedutora, leviana e responsável por desviar o homem da salvação e aliciando-o ao caminho do desejo e do prazer carnal e genital (FIGUEIRÓ, 2010). Nas palavras de Guizzo (2013) e Louro (1997), a naturalização de condutas e características masculinas e femininas encobre o caráter social da construção dessas identidades de gênero cristalizando estereótipos, preconceitos e, com isso, pode justificar crimes hediondos, como é o caso da violência sexual contra meninas. Desde a mais tenra infância, as identidades de meninas e meninos inseridas/os na educação escolar passam a ser padronizados conforme a moral vigente. Produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, essas aprendizagens confirmam desigualdades e assimetrias entre os gêneros abrindo brechas morais e culturais para a tolerância à violência de um gênero sobre o outro, como é o caso da violência sexual contra meninas.

Outras verbalizações, que objetivam a diversidade de representações do grupo de docentes sobre o agressor sexual de meninas, abordam as formas de poder que o homem exerce sobre o gênero feminino e que demonstram sua desconsideração pelo desejo e pela sexualidade da mulher e da menina: *“ele se acha mais homem fazendo isso. [...] Ele quer através do abuso sexual inferiorizar a pessoa” (Prof.3 TAL1)*, *“eu penso que pela questão histórica deles de aprendizagem né, de machismo, eu tenho poder eu posso mandar e comandar” (Prof.4 TAL1)* e *“[...] Nem todo homem aceita um não como resposta” (Prof.2 TAL1)*. De acordo com essas docentes, a visão da mulher como uma pessoa sem domínio sobre seu desejo e sua sexualidade acaba justificando socialmente a dominação masculina e, portanto, essa relação de poder assimétrica sobre a mulher: *“[...]se culpava sempre as mulheres e os homens nunca tinham culpa, os homens sempre ficavam impunes”* ou, ainda, os homens *“te olham como se você fosse um objeto que eu vou usar e pronto” (Prof.4 TAL1)* e *“a mulher foi feita pra me servir” ao homem (Prof.2 TAL1)*.

Suas falas nos remetem, assim como nas discussões anteriores sobre as representações da violência sexual contra meninas, às considerações de Bourdieu (2017) sobre a dominação masculina. Além disso, ao relacionarem a violência sexual com as relações de poder sobre a mulher, nas quais são percebidas e tratadas como objeto de uso, as docentes compartilham do ponto de vista de Martins e Jorge (2010) para quem

esse é um dos principais motivos que fazem das meninas os alvos preferenciais dos agressores. Segundo Saffioti (1987), o caso extremo do uso do poder nas relações homem-mulher pode ser caracterizado pelo estupro, quando contrariando e anulando a vontade da mulher, os homens supostamente provariam sua virilidade submetendo aquela que não deseja e não tem direito de escolha. Também para Chauí (1985), a violência nega à mulher a possibilidade de ser sujeito e de ter capacidade de autonomia na relação, passando a ser tratada como objeto, num tipo de relação assimétrica e hierárquica.

Tais representações, ancoradas na assimetria das relações de poder entre homens e mulheres, de acordo com o grupo de docentes, alimentam, mantêm e justificam socialmente a violência sexual contra meninas, como evidenciam as seguintes falas das/os participantes:

*Prof.8 (C1): eu penso que é algo mais em relação à **cultura de poder e violência**.*

*Prof.2 (C1): a **dominância**, [...] é realmente a questão do **mais forte sobre o mais fraco**, [...] vem de uma questão **cultural**.*

*Prof.5 (C2): eu acho que aquilo que **Prof.8** falou, a coisa do **domínio, relação de poder**.*

*Prof.7 (C2): eu acho que, não sei, mas isso parece que é tão masculino, mulher não tem... não geral né, mas **dominar é mais natural do homem do que da mulher**.*

*Prof.4 (C2): eu **não tinha pensado nisso**, nessa questão histórica do poder do homem.*

*Prof.8 (C2): em casos de abuso, **independente se foi homem ou se foi mulher**, sempre o outro vai ser mais frágil, mais vulnerável, então por isso que eu falo dessa questão do **poder**, essa coisa da **dominação**.*

Podemos observar nessas verbalizações que, nos primeiros encontros em grupo, as docentes revelam não ter pensado no tema proposto e, aos poucos, começam a refletir sobre suas próprias experiências e de outras meninas e mulheres, como afirma a professora **Prof.4 (C2)** “*eu não tinha pensado nisso, nessa questão histórica do poder do homem*”. É possível observar, entretanto, que as/os participantes vão dando-se conta do quanto a violência sexual contra meninas está relacionada às relações de poder entre os gêneros e à forma como a cultura de dominação masculina e de objetificação da mulher podem fazer parte deste contexto. A professora **Prof.2 (C1)** é uma das primeiras a aventar esta possibilidade, afirmando que o comportamento do agressor sexual “*vem de uma questão cultural*”, enquanto a professora **Prof.7 (C2)** adverte que “[...] *dominar*

é mais natural do homem do que da mulher". De fato, como destacam Saffioti (1987) e Bourdieu (2017), o poder de submissão permanece concentrado nas mãos masculinas há milênios o que pode ser explicado em parte por sua força física, mas que se deve principalmente à construção simbólica da virilidade masculina. Para ambos, a superioridade masculina e a inferioridade feminina são condições histórica, social e culturalmente construídas.

Também o professor **Prof.8 (C2)** associa a permanência da violência sexual neste século à cultura de dominação do mundo ocidental pois para ele independe do gênero do agressor: *"independente se foi homem ou se foi mulher sempre o outro vai ser mais frágil, mais vulnerável, então por isso que eu falo dessa questão do poder, essa coisa da dominação"*. As afirmações do docente fazem eco das conclusões de Saffioti (1987, p. 16), quando assinala que, apesar da dominação estar a serviço dos homens, não se pode considerar que a sociedade esteja dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outro, afinal *"há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens"*. No entanto, conforme a autora, via de regra, a mulher é subordinada ao homem, com isso, por mais que ela domine muitos homens e mulheres, sujeita-se ao jugo de um homem, seja seu pai ou seu companheiro.

Nos encontros posteriores, o movimento das docentes em direção ao destaque da cultura e, em particular da cultura masculina como fator determinante da violência sexual contra meninas, vai se tornando mais acentuado. Por conta disso, começam a pensar também na educação familiar e escolar como meios sociais que influenciam indiretamente a violência sexual dependendo da maneira como orientam seus estudantes em relação ao tema.

Prof.3 (C3): [...] depende muito da maneira como ele foi educado.

Prof.2 (C3): [...] eu particularmente discordo que nasça assim porque se for assim todo mendigo que nascer na família de mendigo vai ser mendigo.

Prof.1 (C3): mas é mau caráter porque a mãe é mau caráter, não porque nasceu com a genética do mau caráter, você vê as pessoas fazendo maldade, ninguém te proíbe, ninguém te reprime, você vai fazer maldades.

Prof.8 (C3): acho que minha opinião vai mais no que Prof.2 falou, [...] acho que ninguém nasce com nenhuma característica, com pré-disposição a praticamente nada.

Prof.10 (C3): eu também acho que o meio influencia bastante.

Prof.9 (C3): *ah, então, eu mais ou menos concordo assim com eles porque o meio influencia muito.*

Prof.8 (C3): *[...] é uma educação, porque todos os pais se preocupam quando tem uma menina, acha que ninguém pode tocar, mas quando tem um menino, quer que ele toque em tudo.*

Prof.3 (C3): *eles chamam a atenção, olha lá a bunda dela, você tem mais é que beijar, tem mais é que agarrar, é esses tipos de coisas que acontece, eu vejo até hoje ainda.*

Prof.2 (C3): *[...] porque que os homens se tornam assim, porque vem da própria família, vem da educação aí, qual que era a função dos pais antigamente, levar o filho na zona, hoje não sei se é isso, mas a primeira companhia muitas vezes do filho, dependendo a sociedade, é o pai.*

Prof.8 (C3): *o homem tem muito mais liberdade sexual que a mulher e essa liberdade sexual do homem quase que sempre violenta a mulher, quase que sempre toma o corpo da mulher sem a devida permissão [...] então é toda essa cultura, a liberdade do homem foi tanta que ele até entende o corpo da mulher como parte da liberdade dele.*

Neste conjunto de verbalizações das docentes, constatamos a ampliação de suas representações recorrendo a aspectos da formação dos agressores desde sua infância e discordando de posições que sugerem a natureza biológica e a transmissão genética como causa da violência sexual contra meninas, como nas falas da professora **Prof.1 (C3)** “é mau caráter porque a mãe é mau caráter, não porque nasceu com a genética do mau caráter”.

A partir das considerações das docentes sobre a influência da cultura e, em particular, da educação sobre a formação do agressor sexual comentam que os meninos veem “as pessoas fazendo maldade, ninguém te proíbe, ninguém te reprime, você vai fazer maldades” (**Prof.1 C3**); é a “[...] educação, porque todos os pais se preocupam quando tem uma menina, acha que ninguém pode tocar, mas quando tem um menino, quer que ele toque em tudo” (**Prof.8 C3**); os pais “eles chamam a atenção [dos meninos], olha lá a bunda dela, você tem mais é que beijar, tem mais é que agarrar” (**Prof.3 C3**), “[...] os homens se tornam assim, porque vem da própria família, vem da educação” (**Prof.2 C3**). **Prof.8 (C3)** resume o posicionamento das colegas afirmando que a cultura que privilegia a sexualidade masculina em detrimento da feminina, ou seja, “essa liberdade sexual do homem quase que sempre violenta a mulher” tem como consequência que “quase que sempre toma o corpo da mulher sem a devida permissão”.

Nos últimos dois encontros (C4 e C5), as verbalizações das docentes sugerem a ampliação da polifasia cognitiva de suas representações sociais por meio da diversidade crescente de ancoragens que explicam o comportamento do agressor sexual contra meninas, atravessadas pelo meio simbólico da cultura em que estão inseridos. Como comentado anteriormente, o aumento das representações sociais nesta direção foi acompanhado de menor responsabilização da vítima, seja sua forma de se vestir ou se comportar. Com esta perspectiva, **Prof.4 (C4)** afirma “*eu acho que porque pra eles não interessam a roupa. [...] Porque o homem é aquela coisa [...] do poder*”. Corroborando o posicionamento expresso pela docente, os escritos de Saffioti (1987, p. 18) esclarecem que o homem desfruta de uma posição de poder em relação à mulher o que contribui para que aja como um caçador perseguindo sua caça - objeto de seu desejo -, assim “[...] para o poderoso macho importa, em primeiro lugar, seu próprio desejo. [...] Para o macho não importa que a mulher objeto de seu desejo não seja sujeito desejante”.

Prof.5 (C4) e **Prof.11 (C4)** compartilham da mesma posição e completam a fala da colega. A primeira docente pergunta qual seria a representação da mulher para os homens, enquanto a segunda responde afirmando que, para o homem, a mulher é representada como um pedaço de carne. Um pedaço de carne a ser devorado ao gosto e ao tempo do homem como indica **Prof.7 (C4)** se a mulher “*não estiver bem ela tem que fazer o que o marido quer do mesmo jeito*”. Será que todos os homens conseguem lidar com o desejo e a sexualidade da mulher é a pergunta feita por **Prof.5 (C4)** que responde negativamente, explicando que, por este motivo muitas mulheres afirmam que os maridos a estupram ao fazer sexo com elas: “*Porque daí fala assim que o marido estuprou, eu já ouvi isso*”. Tais falas nos remetem aos estudos de Saffioti (1987), quando aborda a submissão feminina nas relações amorosas. Para a autora, as relações homem-mulher, na medida em que estão permeadas pelo poder do macho negam o prazer de ambos, embora atinja mais profundamente a mulher, cuja posição é de passividade nesta relação marcada pela assimetria.

Prof.4 (C4): *eu acho que porque pra eles não interessa a roupa que você tá. Porque o homem é aquela coisa lá que Prof.8 sempre comenta, do poder.*

Prof.5 (C4): *o que é a mulher né?!*

Prof.11 (C4): *uma carne.*

Prof.7 (C4): *principalmente na área religiosa, pela questão da submissão, porque eu ouvia as mulheres falando que mulher tem que ser submissa, ao ponto de que, se ela não estiver bem, ela tem que fazer o que o marido quer do mesmo jeito.*

Prof.9 (C4): mundo machista.

Prof.5 (C4): [...] aí eu imagino assim, será que o homem que força e que não consegue lidar com isso [...] **será que todos os homens conseguem lidar com isso?** Porque daí fala assim que **o marido estuprou**, eu já ouvi isso, mas daí fala assim, ué mas não era o marido dela?

Prof.5 (C5): meu sogro sempre foi muito ciumento com a minha sogra, de roupa e essas coisas, aí quando o **Prof.8** fala sobre o negócio do **poder**, ele sobre ela exerce... **é como se pertencesse né**, como se ela fosse dele. **Mas em que momento da vida que ele desenvolveu isso**, esse sentimento de, é meu?!

Prof.11 (C5): meu pai é dono da minha mãe também, ele chamava ela assoviando e a minha mãe vinha. [...] E essa **possessividade**, trouxe do pai? Não foi, porque ele nunca viu meu avô fazer isso com a minha avó.

Prof.8 (C5): [...] há considerações, inclusive do **cristianismo**, que podem ser feitas em relação a isso, acho que ele ainda é muito velho em relação ao trato com a mulher, [...] porque a mulher tem todo um compromisso com o homem, de **submissão**.

Prof.5 (C5): e a gente ainda tem **um papel na sociedade muito pontual**.

Prof.2 (C5): é uma **submissão né**.

Nessas falas, a dimensão religiosa começa a ser mencionada também como um dos fatores que podem influenciar as representações sociais de subordinação feminina e autoridade masculina sobre a vida e o corpo de suas mulheres, uma vez que a moral cristã, em todas as suas variações, prega a submissão feminina ao homem. **Prof.7 (C4)** comenta que essa submissão contribui para que a mulher mantenha relações sexuais forçadas com seu companheiro, namorado ou marido “*principalmente na área religiosa, pela questão da submissão [...] ao ponto de que, se ela não estiver bem, ela tem que fazer o que o marido quer do mesmo jeito*”. Também, para **Prof.8 (C5)** “[...] há considerações, inclusive do cristianismo, que podem ser feitas em relação a isso, acho que ele ainda é muito velho em relação ao trato com a mulher, [...] porque a mulher tem todo um compromisso com o homem, de submissão”. Podemos aqui retomar as considerações de Figueiró (201) e Del Priore (1994), como apoio dos argumentos das docentes, uma vez que, para as autoras, a moral cristã e burguesa fez da mulher alvo preferido para o controle da sexualidade e do sexo, para isso ela foi vinculada à imagem da Virgem Maria, a mulher pura, materna, contida e obediente ao homem.

Com o mesmo sentido, situações próximas das vivências das docentes são relatadas como exemplos da dominação do homem sobre o corpo e a sexualidade da mulher, bem como da submissão da mulher a essa dominação. **Prof.5 (C5)** conta que o

sogro “*sempre foi muito ciumento com a minha sogra, de roupa e essas coisas, aí quando o Prof.8 fala sobre o negócio do poder, ele sobre ela exerce*”, enquanto **Prof.11** (C5) menciona o pai que se dizia “*dono da minha mãe também, ele chamava ela assoviando e a minha mãe vinha*”. Perguntam-se sobre como e quando esses comportamentos começaram a se estruturar e se tornar normais para os seus parentes. A primeira interroga o grupo, “*mas em que momento da vida que ele [o sogro] desenvolveu isso, esse sentimento de, é meu?!*” (**Prof.5** C5), e a segunda não consegue admitir que o pai imitou o comportamento do avô, pois não lembra de que tivesse um comportamento possessivo com sua avó “[...] *e essa possessividade, trouxe do pai? Não foi, porque ele nunca viu meu avô fazer isso com a minha avó*” (**Prof.11** C5).

Tais considerações nos remetem mais uma vez ao estudo de Bourdieu (2017), quando considera a violência simbólica, que é conceituada por ser exercida sobre um agente social com a sua cumplicidade, localizada nas relações assimétricas de gênero em que ambos – homens e mulheres –, concordam que ao homem cabe o poder e à mulher a submissão. Nesse caso, naturalizam-se ações masculinas de controle sobre o corpo e a vestimenta feminina, e por meio disso assegura-se a dominância do homem sobre a mulher, como foi sinalizado nas falas das docentes. Ainda de acordo com o autor, o social detém relevância na formação desses sujeitos, via linguagem, arte, religião e outros sistemas, como também pode ser campo privilegiado para superar tais relações.

Uma forma possível de tentar superar essas relações pode estar no questionamento e desnaturalização das crenças que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo critérios e padrões do discurso dominante. Tais posicionamentos parecem começar a fazer parte das representações das docentes quando demonstram estranhamento a respeito da aceitação dessas relações por mulheres das gerações anteriores. Acreditamos que esse movimento de conscientização das relações de gênero por parte das docentes contribuiu também para o entendimento da condição feminina submetida à violência sexual e, com isso, o crescente sentimento de empatia com as vítimas, o que será melhor explorado no próximo tema.

4.4 Representações sociais sobre atitudes diante da violência sexual contra meninas

A análise das representações sociais das docentes sobre atitudes diante da violência sexual contra meninas indicou a emergência de três categorias: *justiça*,

empatia e *coragem*, destacadas em função de sua importância para a menor responsabilização das meninas em conjunto com o sentimento de empatia e validação do sofrimento da vítima, bem como o entendimento da violência sexual enquanto um crime cometido por um adulto contra uma menina.

A categoria *justiça* se manteve como NC tanto na TAL1 quanto na TAL2, já as outras duas categorias passaram por mudança hierárquica, sendo que *empatia* se apresentava como elemento intermediário na TAL1 e passou para o NC na TAL2, enquanto *coragem* ascendeu de elemento periférico na TAL1 para intermediário na TAL2 (Quadro 08). Tanto a permanência quanto os deslocamentos de posição das representações indicam que as docentes veem a violência sexual contra meninas como um crime que precisa ser notificado, o que parece ser decorrente do aumento da empatia em relação à vítima, validando seu sofrimento e entendendo a necessidade da sua escuta e, simultaneamente, maior visualização do agressor do crime.

QUADRO 08 – Dados da TAL1 e TAL2 referentes aos elementos centrais, intermediários e periféricos das representações sociais das docentes sobre ações frente a violência sexual contra meninas

	Tal 1	Tal 2
Elementos centrais	1-Justiça	1-Justiça 2-Empatia
Elementos intermediários	2-Empatia	3-Coragem
Elementos periféricos	3-Coragem 4-Sentimento de quem denuncia 5-Sentimento das professoras	4-Sentimento de quem denuncia 5-Sentimento das professoras

Fonte: elaborado pela autora, 2019.

Podemos inferir, então, que houve movimento de ampliação das representações sociais das docentes sobre as ações diante da violência sexual contra meninas, nas quais empatia parece ter fundamental importância e indica menor responsabilização das meninas. Para apresentar as representações sobre as ações diante da violência sexual contra meninas as separamos de acordo com as três categorias – *justiça*, *empatia* e *coragem* – compostas pelas verbalizações das docentes. Para fundamentar a discussão, utilizamos documentos e autores sobre violência sexual, como a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (2002), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Faleiros (2000), Ferenczi (1993) e Guia Escolar (2004).

4.4.1 Justiça

A categoria **Justiça**, que compõe as representações sociais das docentes sobre ações diante da violência sexual contra meninas, se manteve como núcleo central de suas representações. Ao constituir o NC na TAL1 e TAL2, essa categoria revela um dado das ancoragens sobre a violência sexual contra meninas, considerando-a enquanto crime que precisa ser punido e, para isso, exige ações da sociedade como a denúncia. Para que a denúncia ocorra, as docentes demonstram em suas falas que se faz necessário o sentimento de empatia pela menina vítima de violência sexual e validação de sua narrativa e de seu sofrimento. Consideramos que essa movimentação em suas verbalizações acompanha a desestabilização das representações que culpabilizavam mais fortemente as vítimas da violência sexual entre as docentes. Ou seja, a relevância da justiça cresce no grupo de docentes na mesma medida em que tomam consciência da ocorrência de um crime de que participam um adulto agressor e uma pessoa vulnerável – uma menina.

Em suas verbalizações, as docentes demonstram entender que a violência sexual contra meninas é um crime, devido a isso, em conjunto com elas, também a escola tem compromisso de efetivar ações que contribuam para retirar a criança e a/o adolescente da situação de violência. Tal entendimento corrobora o estabelecido pelo ECA (1990) para o qual a denúncia compulsória do/a professor/a deve ocorrer em casos de suspeita e confirmação de maus-tratos e, ainda, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) (1997) que cita como fundamental a denúncia dos profissionais que trabalham com crianças e adolescentes em casos de violência.

Assim, tanto **Prof.7 (TAL1)** quanto **Prof.3 (TAL1)** e **Prof.4 (TAL1)** consideram o apoio da equipe pedagógica para a resolução da situação de violência, mas denunciam que não são todas as instituições de ensino que cumprem com esse papel, nesse sentido **Prof.7 (TAL1)** fala que na escola atual há “*um trabalho diferenciado*” das demais, e **Prof.3 (TAL1)** menciona que, diferente de outros momentos, é possível obter ajuda da equipe atuante. A queixa expressa na fala dessas docentes sobre a falta de envolvimento frente aos casos de violência sexual de equipes anteriores e de outras instituições de ensino, reitera o que Libório e Cols (2007) identificam como motivo para que se dificulte a denúncia da instituição escolar. Outro fator está mencionado na fala de **Prof.1 (TAL1)** e tem relação com o sentimento de impotência da/o profissional que após

a denúncia “*não vê o problema solucionado*”, o que pode repercutir na decisão de denúncias futuras.

Prof.1 (TALI): [...] *aqui é um trabalho diferenciado, a escola mesmo ela vai atrás, ela faz um acompanhamento. [...] eu acredito muito no não ficar quieto e levar para frente porque daí além de tá cuidando daquela pessoa.*

Prof.3 (TALI): [...] *a primeira coisa que eu faria era passar pra equipe pedagógica, porque antes a gente não podia passar, mas graças a Deus essa equipe é muito aberta.*

Prof.4 (TALI): [...] *é, suspeita geralmente a gente procura, eu como professora se eu percebo algum comportamento eu procuro passar para equipe daí elas vão investigar, a gente sempre pede uma devolutiva [...] e não deixar de denunciar, que eu falo que a gente não pode ser conivente.*

Prof.1 (TALI): [...] *ai a gente vai atrás, busca alternativas pra solucionar o problema e a gente não vê o problema solucionado, então é uma mistura de raiva, de impotência [...] essa falta de comprometimento em solucionar deixa a gente meio frustrado.*

Prof.2 (TALI): [...] *me incomoda, porque se você vê, você sabe e você se omitir, você também é um agressor, porque você tá se omitindo a um fato que meu deus, vai mudar tanto a vida de alguém.*

Prof.6 (TALI): [...] *já dar uma resolução não deixar passar muito tempo se não acontece mais algumas vezes, não prorrogar o sofrimento da criança.*

As representações das demais docentes abordam a necessidade de ações que contribuam, o quanto antes, para retirar a criança da situação de violência, o que reforça a representação da violência sexual enquanto um crime e, também demonstram empatia pela vítima em estado de sofrimento. Para **Prof.6 (TALI)** a resolução deve ser feita o quanto antes para “*não prorrogar o sofrimento da criança*” e **Prof.2 (TALI)**, entende que a denúncia, ao retirar a criança da violência pode mudar sua vida, esta última docente ancora a figura da pessoa que não denuncia na figura do agressor, entendendo que ao se omitir “*você também é um agressor*”. A consideração de **Prof.2** sobre a pessoa que sabe do caso de violência sexual e se omite considerando essa pessoa também um agressor, vai ao encontro da afirmação de Ferenczi (1933), para quem o adulto a quem a criança se dirigiu em busca de socorro e que desmentiu seu testemunho, apresenta-se como o segundo adulto agressor.

A análise dessa categoria indica que conforme as docentes atribuem mais responsabilidade ao agressor diante da violência sexual, passam a referir-se a ela

enquanto um crime e, nesse mesmo movimento, nutrem um sentimento de empatia para com a menina que passa a assumir a posição de vítima da agressão sexual. Demonstrações de mais empatia, identificadas nas falas das docentes, se tornam cada vez mais recorrentes e podem ser notadas ao longo da análise das duas próximas categorias. Entendemos esse dado, em conjunto com a percepção da violência sexual enquanto um crime cometido contra a menina, como relevante ao percebermos que o sentimento de empatia à menina vítima de violência sexual pode contribuir para a validação da sua fala e de seu sofrimento, como vemos no próximo tópico.

4.4.2 Empatia

A categoria **Empatia**, presente nas representações sobre ações frente à violência sexual contra meninas, apresentou mudança hierárquica ao passar de elemento intermediário na TAL1, para o núcleo central na TAL2. Essa movimentação é significativa pois, como já mencionamos, o NC é composto pelas representações mais difíceis de serem modificadas, o que indica que os encontros nos círculos dialógicos podem ter contribuído para que as docentes ampliassem suas representações relacionadas à empatia com as vítimas de violência sexual.

Essa movimentação pode ser observada quando, na TAL1, as representações verbalizadas pelas docentes se encontram ancoradas na necessidade de investigar os casos de suspeita de violência sexual, o que indica o entendimento da violência sexual enquanto um crime e, sobretudo, ponderações sobre o relato da vítima, e, já partir do C1, consideram a importância da escuta da vítima e da validação de seu relato.

*Prof.7 (TAL1): [...] eu acreditaria, porque eu acho que elas criam com a gente um **vínculo muito mais de amiga** [...] eu investigaria, conversaria, [...] não é um assunto que eles têm capacidade para imaginar.*

*Prof.4 (TAL1) [...] o primeiro momento eu **prefiro acreditar e depois ver se é real** ou não, porque eu acho que deve ser muito triste [...] ela se fecha se for verdade, então eu prefiro acreditar e continuar investigando. [...] não, a **criança** mais ainda que ela não tem discernimento de inventar história.*

*Prof.6 (TAL1): [...] acho que eu iria **investigar melhor, não acreditar de primeira, tem muita gente que mente né.** [...] Já acharia que é verdade porque **as crianças não mentem né,** [...] elas não têm essa **malícia de mentir.***

Prof.5 (TAL1): [...] *é difícil as meninas maiores né, elas têm mais malícia, [...] eu acho mais difícil uma criança menor inventar uma história desse tamanho.*

Prof.1 (TAL1): *porque quem tá sofrendo o abuso, a violência, deve tá sofrendo muito, e a gente saber e não fazer nada, acho que dói mais, porque ela... de certa forma ela pede socorro e se a gente sabe e não toma nenhuma atitude é como se a gente aceitasse e falasse não, tá certo.*

As primeiras falas de **Prof.7 (TAL1)**, **Prof.4 (TAL1)** e **Prof.6 (TAL1)** explicitam suas crenças na necessidade de investigar a veracidade do relato da menina que teria sofrido violência sexual. Essa crença nos remete a pesquisa desenvolvida por Santos (2011), ao constatar que parcela das docentes concordam que é necessário investigar a veracidade dos fatos antes de tomar uma atitude, considera que por mais que pareçam atitudes acertadas, podem expor ainda mais as crianças e adolescentes a uma situação de risco, também que essa atitude coloca em risco a segurança dos/as próprios/as professores/as que podem vir a sofrer ameaças e represálias por parte do agressor. Ressalta, com isso, que não cabe ao/à professor/a e nem a nenhum/a outro/a profissional da escola a investigação dos fatos para comprovar a existência de uma situação de violência sexual. Com isso, em casos de suspeita o indicado é notificar as autoridades competentes, como consta no Guia Escolar (2004) e no ECA (1990).

Ao mesmo tempo que as docentes consideram a necessidade de investigar o relato antes de fazer uma denúncia, ancoram sobre a figura da criança representações de um sujeito inocente incapaz de inventar uma história relacionada à vitimização da violência sexual, como explicitam as falas: “*a criança mais ainda que ela não tem discernimento de inventar história*” (**Prof.4 TAL1**), “*as crianças não mentem né, [...] elas não têm essa malícia de mentir*” (**Prof.6 TAL1**), “*eu acho mais difícil uma criança menor inventar uma história desse tamanho*” (**Prof.5 TAL1**) e, com isso, indicam a possibilidade de que a situação possa ser inventada pela adolescente, como explicita **Prof.5 (TAL1)** “*[...] é difícil as meninas maiores né, elas têm mais malícia*”.

Representações semelhantes a essas foram encontradas em pesquisas com docentes e outras/os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes, realizadas por Ikefuti (2012), Libório e Cols (2007), Faleiros (2000) e Schreiner (2008). As/os autoras/es identificaram que as representações dessas/es profissionais foram objetivadas numa certa compaixão e preocupação com o encaminhamento das crianças e uma menor sensibilização em relação às adolescentes.

Essas representações que inocentam a criança, mas responsabilizam a menina adolescente podem estar ancoradas também na representação da criança como um ser angelical e inocente desprovido de sexualidade. Já a adolescente que, em decorrência do desenvolvimento de sua sexualidade e gênero, por meio do olhar admirado do/a outro/a, homens e mulheres, é considerada uma atitude precoce e inadequada ao ser pensada e interpretada como sexualidade adulta e genitalizada.

A partir do entendimento da amplitude de vivências da sexualidade construídas histórica e socialmente, nos reportamos ao estudo de Libório e Cols (2007) que constataram que a menor sensibilização das/os docentes participantes de sua pesquisa em relação às adolescentes carregam valores culturais que associam a sexualidade feminina à passividade e à subalternidade, sendo que as adolescentes que por hora fogem do modelo social imposto às mulheres estão associadas a uma postura provocadora, promíscua e sedutora.

Também inferimos, com base nas repostas das docentes sobre a ausência de formação com base científica em sexualidade, gênero e violência sexual, e de mais contato com essas discussões por meio de programas de TV e revistas⁵⁰, que suas representações sobre a erotização das meninas adolescentes e seu discernimento para mentir sobre um caso de violência sexual podem estar ancoradas em notícias que tendem a responsabilizar as vítimas, como demonstramos na introdução dessa tese.

No entanto, as representações das docentes convergem com os dados da ABRAPIA (2002) que mostram que não chega a 6% o número de crianças e adolescentes que mentem ter sofrido violência sexual. Para Ikefuti (2012), a quebra desse mito pode contribuir para que os/as professores/as possam abrir espaço para dar voz à vítima de violência sexual e mostrar que acreditam nela, pois se a violência já se configura em uma situação extremamente complicada para a vítima, revelar também é muito difícil e pode trazer danos até mais graves quando não se é feita uma intervenção adequada, o que corrobora Ferenczi (1933), quando estabelece o trauma devido ao descrédito do adulto sobre a vítima. Nesse sentido, a fala de **Prof.1 (TALI)** demonstra entender que a violência sexual é um crime, ao mesmo tempo que valoriza o sofrimento da vítima quando esta relata a situação de violência sexual, entendendo que *“se a gente sabe e não toma nenhuma atitude é como se a gente aceitasse e falasse, não, tá certo”*.

⁵⁰ Conforme capítulo 3, quadro 04 – dados de identificação das/os docentes sobre formação.

Nos círculos dialógicos, as docentes justificam a ausência de denúncias e registros de violências sexuais pelo descrédito dos adultos ao relato da vítima, que além de desacreditada passa a ser julgada por quem a ouve:

***Prof.5 (C1):** então, talvez sejam mães tão abaladas, que de repente tenham passado por isso também, de repente uma situação de dependência desse companheiro, dependente desde emocional, financeira mesmo né então acaba sendo conivente com algumas coisas.*

***Prof.3 (C1):** ou às vezes ela acredita tanto nesse homem que pra ela tudo vai ser mentira o que falarem dele e principalmente vai achar que a menina está querendo separar os dois.*

***Prof.5 (C1):** que foi oferecida né.*

As primeiras falas do encontro no círculo dialógico mencionam sobre a figura materna na cena da violência sexual e pensam sobre fatores que levariam essa mãe a não validar a violência cometida contra a filha. A representação de **Prof.5 (C1)** se ancora na possibilidade dessa mãe também ter sido vítima de violência sexual “talvez sejam mães tão abaladas, que de repente tenham passado por isso também [...] então acaba sendo conivente com algumas coisas”. Nesse sentido, consideram que a mãe pode acreditar que o relato da filha ao acusar o pai/padrasto seja mentiroso e utilizado para “separar os dois” (**Prof.3 C1**), ou como menciona **Prof.5 (C1)**, a mãe acredita que a menina possa ter se oferecido. A explicação de Ferenczi (1933, p. 64) sobre o descrédito do adulto sobre a fala da criança vítima refere “a insuportabilidade [do adulto] de estar diante da dor de uma criança, com tudo o que isso implica em termos de fratura das idealizações e, mesmo, da evocação das próprias violações sofridas em sua história” e que, mesmo não sendo consciente, o adulto pode considerar que a criança, por não entender sobre o ocorrido, logo esquecerá isso.

Além disso, a invalidação do relato da vítima de violência sexual também pode ocorrer devido ao julgamento moral sobre as meninas e as mulheres. Nesse sentido, Assunção (2009) e Vargas (2008), ao analisarem decisões judiciais de crimes sexuais praticados contra a mulher e a influência da cultura sobre o pensamento jurídico e seu reflexo sobre as práticas jurídicas desses casos, constataram práticas incidentes de estereótipos sociais discriminatórios associados às ações morais e às práticas de sexualidade, nos quais os dados da vítima misturam-se à imagem da mulher já no momento em que ela noticia aos policiais a ocorrência do crime, o que pode influenciar

no julgamento. Com isso, o julgamento moral sobre a vítima do gênero feminino perpassa as vivências de sua sexualidade e a resistência em relação à violência sexual. Pautados no julgamento sobre a vítima e na invalidação do seu relato, os estudos apontam que, a maioria dos casos de violência sexual contra o gênero feminino não apresentam sentenças condenatórias, sendo arquivados, suspensos ou permanecem aguardando julgamento.

Outras falas das docentes reiteram o descrédito ao qual a vítima é submetida, sustentando-se em vivências pessoais de violências sexuais sofridas, evidenciando que esse descrédito contribui para que a menina continue vivendo a situação de violência e se sinta desamparada como elas mesmas já se sentiram:

Prof.6 (C5): *eu tentei contar, mas **ninguém acreditava**. Eu fiquei traumatizada e eu não falo mais, eu me calo.*

Prof.7 (C5): *porque essas crianças que vão por uma recompensa, aí na hora que fala é **perigoso a pessoa olhar e falar, ah então você tava gostando**, mas não é que você tava gostando da ação, mas ganhar aquilo pra ela era bom. Mas sei que tem muita gente que julga assim, **além de não acreditar coloca como culpado**, acho que o pior é isso.*

Prof.9 (C5): *E foi 10 anos para minha mãe confiar em mim, como foi comentado aqui, não confiar, acreditar, ela não acreditava.*

A fala de **Prof.6 (C5)** sobre a violência sexual sofrida e ausência de validação de seu relato por parte dos adultos a quem relatou reforça a relevância da escuta e acolhimento nesses casos: “*fiquei traumatizada e eu não falo mais*”. São presentes mais uma vez as explicações de Ferenczi (1933) sobre a angústia traumática vivida pela criança abusada que busca em outro adulto, diferente do agressor, um apoio para simbolizar e nomear o ocorrido na tentativa de que sua dor seja reconhecida. A indiferença e a ausência de acolhimento nesse momento têm como consequência a emergência de um segundo episódio traumático, no qual a criança endereça sua dor ao outro que não a reconhece.

A ausência de reconhecimento da violência vivida e do sofrimento daí decorrente também é expressa por **Prof.9 (C5)** “*foi 10 anos para minha mãe confiar em mim*”. E **Prof.6 (C5)** considera que, além do descrédito, a pessoa pode ser julgada “*além de não acreditar coloca como culpado*”. Nesse sentido, para Santos (2011) e Hohendorff (2016) é importante a validação da fala da vítima, pois isso garante que, ao

menos, o/a professor/a realize a escuta. A escuta é necessária pois, segundo Brino e Willians (2003), pautadas em uma pesquisa realizada por estudiosos/as do fenômeno da violência sexual, em 44% dos casos de violência sexual, o professor é a primeira pessoa a saber e, em 52% dos casos é o primeiro adulto a saber. Esses dados indicam os/as docentes como um dos principais agentes na validação da ocorrência e do sofrimento vivido pela vítima de violência sexual. Além da escuta e acolhimento, é esperado dos/as educadores/as a denúncia aos órgãos competentes como um primeiro movimento da sociedade para o rompimento desse circuito de violência contra meninas.

Ao longo da análise dessa categoria foi possível observar que a maior empatia das docentes com as meninas vítimas de violência sexual refletiu também suas vivências pessoais, o que nos leva a inferir que a dificuldade ou não em lidar com os casos de violência sexual, para além da ausência de formação nos temas relacionados à sexualidade, gênero e violência sexual, tem relação com sua identidade de gênero e sua subjetividade. No próximo tópico, discutimos a formação profissional e identitária das docentes como potenciais fontes de escuta, acolhimento e denúncia da violência sexual contra meninas por intermédio da categoria **Coragem**.

4.4.3 Coragem

A categoria denominada **Coragem** apresentou mudança em sua posição na estrutura das representações sociais das docentes sobre atitudes frente a violência sexual contra meninas entre as aplicações da TAL1 e TAL2. Enquanto na TAL1 pertencia ao conjunto de elementos periféricos, na TAL2 ascendeu para o elemento intermediário das representações das docentes sobre as ações diante da violência sexual. Essa mudança indica a recorrência nas representações das docentes sobre a denúncia e, com isso, mais empatia em relação à vítima, que precisa ser retirada da situação de violência. Ao mesmo tempo, consideram as condições reais do/a denunciante, que nem sempre são fáceis.

***Prof.4 (TAL1):** sim, eu fico indignada porque às vezes a pessoa não fala nada [...] você tá vendo a situação acontecer do seu lado né, você tá vendo uma criança, um adolescente, outra pessoa sofrendo alguma questão e não vai fazer nada? Por que não vai fazer nada? Claro que medo dá.*

***Prof.2 (TAL1):** [...] mas se você ver e você denuncia, tem professor que já foi ameaçado até de morte e daí, você se cala? [...] mas é até uma forma de preservar a gente porque quando*

you make a denunciation automatically someone denounces that you made the denunciation, and not every family accepts it, not every family accepts that you are involved there.

Prof.3 (TAL1): [...] *only people do not have strength, you cannot confront a father because the professor has a very delicate situation, you run the risk of losing your job.*

Prof.10 (TAL1): [...] *people sometimes also have fear of taking an attitude [...] they feel insecure.*

Prof.1 (TAL1): [...] *of having some reprisal I know, I think like this, the fact that you do not talk is because a person can come and do something for you. [...] Then in truth I hope that people have this type of courage, let them be brave.*

Todas as falas da TAL1 consideram a denúncia e ponderam sobre a realidade do/a denunciante que pode sentir medo por alguns fatores, como “*ser ameaçado de morte*” (**Prof.2 TAL1**), “*correr o risco de perder o serviço*” (**Prof.3 TAL1**) e “*ter alguma represália*” (**Prof.1 TAL1**). Nesse sentido, por mais que entendam a necessidade da denúncia e, como explicita **Prof.4 (TAL1)** nutram sentimento de indignação diante da pessoa que não denuncia, mostram-se reticentes em suas verbalizações. Situação similar foi encontrada nos/as docentes participantes da pesquisa de Libório e Cols (2007) que demonstraram “núcleos de resistências” interpretados como reflexos das represálias e perseguições já sofridas por essas/es profissionais. Represálias e perseguições por parte dos/as familiares denunciados/as, receios de participar de um processo judicial e ter seus nomes expostos publicamente, a falta de integração entre os/as profissionais da instituição escolar em que trabalham que poderia incentivá-los/as e apoiá-los/as, assim como a certeza da impunidade do agressor.

Na TAL2 as falas, exemplificadas nos trechos de **Prof.1 (TAL2)** e **Prof.6 (TAL2)** indicam considerar ainda mais a condição da pessoa que denuncia, e também, como relata **Prof.5 (TAL2)** sobre a dificuldade em escutar o relato da vítima de violência sexual “*eu desabei, fui pro banheiro e chorei uma meia hora e depois voltei pra gente conversar*”.

Prof.5 (TAL2): [...] *when I collapsed, I went to the bathroom and cried for half an hour and then I came back to talk to everyone. It's very difficult, it's very complicated.*

Prof.1 (TAL2): [...] *sometimes people have fear of talking, of having that reprisal, equal to what I suffered here at school [...] then sometimes the fear speaks louder than impunity.*

Prof.6 (TAL2): *áí, a pessoa que vê a situação e não toma atitude, eu acho que, varia muito né, pode ser que... áí é muito complicado essas questões familiares.*

Prof.8 (TAL2): *as pessoas que veem a situação e não tomam atitude, áí entra no ponto que a gente falou da questão da cultura [...] boa parte da sociedade ainda compreende essas coisas como certa ou, ah o cara não fez nada, nossa aquela menina facilita, então muitas vezes as pessoas ocultam porque a questão da cultura [...] acha que o que ele fez é justificável sim. [...] Então a pessoa que vê e não fala é por conta disso.*

Já **Prof.8 (TAL2)** aborda sobre a dificuldade que envolve a denúncia advinda da cultura. Para esse professor, a pessoa que não toma uma atitude ao saber de um caso de violência sexual pode ter sua ação explicada pela crença cultural de que não ocorreu nada de errado, assim justifica a atitude masculina de violência sexual à menina ter facilitado.

Verbalizações de docentes semelhantes a essas foram encontradas por Vagliati (2014), que aborda as dificuldades dos/as docentes participantes de sua pesquisa, como dificuldades em lidarem com a violência sexual relacionada a uma criação familiar repressiva, que implica nas suas ações e compreensões estereotipadas sobre a sexualidade e a violência sexual, a ausência de formação na área da sexualidade e da violência sexual, a fragilidade de comunicação entre os/as profissionais da escola (equipe pedagógica, direção e professores) e a insegurança em se envolver diretamente num caso de suspeita ou confirmação de violência sexual contra seus/suas alunos/as.

Apresentam-se, assim, fatores pessoais e profissionais que podem afetar a efetivação de ações frente à situação de violência sexual. Consideramos, a partir dos relatos das docentes e das pesquisas que envolvem a instituição escolar, como as de Ikefuti (2012), Landini (2011), Libório e Cols (2007), Santos (2011), entre outros/as, a importância de trabalhar com as/os docentes essa temática num caráter formativo, que envolva, como mencionamos, aspectos que considerem as dificuldades pessoais e profissionais de lidar com os casos de violência sexual que emergem na escola.

Notamos, com a análise dessa categoria que, ao longo da pesquisa, a indignação das docentes frente à pessoa que, por algum motivo, não realiza a denúncia de casos de violência sexual vai dando lugar para a compreensão de que nem sempre realizar a denúncia é uma ação fácil, apesar de necessária. Por meio das verbalizações, percebemos que a não denúncia pode estar relacionada a dificuldades que as docentes já vivenciaram, como possíveis represálias da família da vítima ou mesmo do agressor,

como também dificuldade em escutar o relato da vítima. Para ambos os casos, as docentes consideram que é preciso ter coragem para contribuir com a retirada da vítima dessa situação de violência sexual.

Tendo feito a discussão das categorias presentes nesse capítulo, a partir do conteúdo das representações sociais das docentes sobre violência sexual contra meninas, suas ancoragens e objetivação, como também a análise da hierarquização dessas representações detalhadas a partir dos núcleos centrais e elementos intermediários e periféricos, constatamos elementos que foram abordados ao longo da discussão e são apresentados a seguir, nas considerações evidenciadas ao longo dessa pesquisa, em que retomamos nosso problema de pesquisa, objetivos e hipóteses.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O objetivo que norteou o desenvolvimento dessa pesquisa adveio de nossas inquietações sobre as representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas, partindo da hipótese de que é possível sua desestabilização por meio de encontros em grupo baseados no diálogo e nas trocas de pontos de vista entre suas participantes.

Confirmando resultados de pesquisas anteriores, as docentes participantes iniciaram o processo da coleta de informações, verbalizando representações sobre a violência sexual contra meninas responsabilizando a vítima. Ao longo da pesquisa, porém, as docentes passaram também a atribuir mais responsabilidade aos adultos, tanto aos familiares responsáveis pelos cuidados e orientações das meninas quanto ao agressor sexual, que cometeu tal crime.

Baseadas nesses resultados, concluímos que as docentes participantes manifestaram indícios de desestabilização de suas representações sociais sobre violência sexual contra meninas. Apesar desses resultados promissores, contudo, é preciso ressaltar que a não continuidade do processo de formação e de contato com as docentes nos impede de verificar se esses indícios se configuram ou não em estabilização de novas representações, expressas por meio de suas práticas pedagógicas e relações com suas/seus estudantes.

As representações sociais iniciais das docentes, que responsabilizavam preponderantemente a própria vítima pela violência sofrida, mostraram-se ancoradas em um ideal feminino cristão e burguês que separa rigorosamente a boa e a má mulher. Essas representações foram objetivadas no julgamento das meninas que supostamente escolheram o mau caminho e transgrediram esse ideal, ao vestirem-se de forma imprópria e ao comportarem-se de forma sedutora. Estas duas modalidades de ação eram compreendidas como investidas sexuais dessas meninas sobre os homens. Consideramos, no entanto, que essas representações evidenciam, para usar a expressão de Ferenczi (1993), uma confusão de línguas entre a expressão da sexualidade das meninas e a sexualidade dos adultos, uma vez que a intenção da primeira é o olhar de admiração e a da segunda o intercuro sexual. Para as docentes, a sexualidade e o desejo

das meninas, em parte em função de suas próprias vivências como adolescentes, é um enigma ainda não decifrado.

No decorrer da pesquisa, a menor responsabilização das meninas foi acompanhada de maior responsabilização dos/as adultos/as cuidadores/as e agressores. A responsabilização dos/as adultos/as cuidadores/as é explicada, em certa medida, pela configuração de suas famílias que, distantes da configuração tradicional acarretariam a exposição das meninas a situações de violência familiar e social. Este fato é confirmado quando as docentes mencionam a falta de orientação e cuidados da família com ênfase na figura da mãe que trabalhando fora não se dedicaria a sua prole como seria sua função. Chama a atenção, neste caso, a não citação de figuras masculinas como possíveis cuidadores e orientadores das meninas refletindo, em nossa suposição, o ideário burguês e cristão que à mulher é definido o papel restrito de dona de casa e mãe e presente nas representações das docentes.

Um dado inesperado que emergiu ao longo da pesquisa foram os relatos das experiências pessoais de assédio e violência sexual vividas pelas próprias docentes ou por pessoas muito próximas a elas. Consideramos que essas experiências forneceram uma base importante para identificação das docentes com o sofrimento das meninas vítimas de violência sexual e para a construção de um sentimento de empatia do grupo entre si e com outras vítimas. O processo de desestabilização de suas representações, ancoradas na culpabilização das vítimas por conta de suas vestimentas e comportamentos foi confrontado com essas identificações que permitiram a empatia com o sofrimento, a ingenuidade, a fragilidade e a vulnerabilidades das meninas violentadas. Decorreu daí a compreensão de que meninas que procuram chamar a atenção de homens e mulheres por meio de suas vestimentas esperam admiração e atenção e em troca recebem violência, seja na forma sexual seja na forma de hostilização e desprezo.

Se associarmos as verbalizações das docentes ao seu perfil etário, social, educacional e religioso, podemos inferir que algumas dessas condições podem ter contribuído para a construção de suas representações sobre a violência sexual contra meninas. Dentre essas destacam-se a ausência de formação sistemática sobre essa temática por parte do sistema educacional, e contatos reduzidos e superficiais por meio das mídias e das orientações religiosas, em sua totalidade cristã. Em ambos os casos a propagação de estereótipos e preconceitos sobre o comportamento das mulheres parece ser ainda a incidência maior. Submissão das mulheres à aceitação e às exigências

masculinas, incluindo a violência sexual e física são consideradas pelas docentes como algo inevitável nos relacionamentos entre homens e mulheres. Conformidade com essa condição da mulher e críticas àquelas que se desviam do caminho do casamento e dos cuidados do lar mostraram-se frequentes no grupo de docentes participantes da pesquisa.

Quanto aos agressores sexuais, as representações sociais das docentes permaneceram até o final da pesquisa ancoradas, ao mesmo tempo, em sua natureza biológica e na vivência de um trauma, assim como no meio cultural e político em que está inserido. A emergência do meio cultural como ancoragens de suas representações, como valores, ideologias, crenças, posicionamentos políticos e morais parecem ter sido decorrentes da ativa circulação de representações opostas e contraditórias dentro dos encontros dos círculos dialógicos. Elementos culturais como a assimetria das relações de poder entre homens e mulheres passam a ser entendidas como alimentando tanto a violência sexual contra o gênero feminino quanto a constituição dos agressores sexuais. Os elementos presentes nas verbalizações das docentes sobre a natureza masculina contemplam a ideia de que o agressor sexual pode ter nascido com uma doença, ter herdado algum gene familiar ou ter um instinto sexual masculino agressor. A gradativa inserção dos elementos culturais no repertório das docentes parece ter favorecido a redução das justificativas da violência sexual de homens contra meninas pelo fato de ser homem, como também o entendimento das relações de poder homem-mulher que envolvem a violência sexual contra meninas. Aos poucos o agressor sexual passou a ser considerado um criminoso com ou sem a suposta “provocação” da vítima.

Conforme esses elementos passaram a circular, durante os encontros dos círculos dialógicos, oportunizaram a ampliação da polifasia cognitiva do grupo de docentes participantes da pesquisa como sugerem suas verbalizações. Esse movimento permitiu, por conseguinte, a compreensão de que não somente as meninas necessitam de cuidados e de orientações dos adultos sobre sexualidade, mas também os meninos. Desta perspectiva, a mudança do cenário de violência sexual contra meninas depende, dentre outros fatores, da educação dos meninos desde a infância, considerando as relações desiguais de gênero e buscando superá-las. Em convergência com dados da literatura especializada, destacamos a relevância dos meninos aprenderem o respeito ao corpo e à sexualidade do/a outro/a, sejam meninas ou meninos para que futuramente não cometam crimes como os de violência sexual contra meninas e mulheres que se constitui, justamente, na anulação do corpo e da sexualidade do/a outro/a. Complementar à

educação escolar regular, desde a infância, a formação da identidade masculina baseada em valores como ternura e cuidado podem ser aprendidos sem prejuízo do vigor, da força e da coragem, geralmente associadas à constituição masculina.

Nesse contexto, encontram-se também as iniciativas, que vêm se ampliando, de atendimento aos homens agressores sexuais e domésticos, uma vez que a violência de gênero se constitui uma construção social e simbólica sobre o valor e o papel de homens e mulheres na sociedade. Tais iniciativas buscam levar os homens a refletir sobre o que é ser homem e o que ser mulher, bem como sobre as possibilidades de desconstrução e reconstrução de sua identidade masculina. Segundo dados⁵¹ recentes, como consequência desses atendimentos a reincidência de agressões por parte desses indivíduos têm diminuído significativamente.

Além disso, a constatação das docentes e seu estranhamento quanto às relações de poder presentes nas interações entre homens e mulheres, pautadas na desigualdade de gênero, também contribuiu para o entendimento da condição feminina na sociedade ainda submetida à violência sexual. Em nossa perspectiva, tais constatações ofereceram condições para o desenvolvimento de um crescente sentimento de empatia com as meninas vítimas de violência sexual e tomada de consciência do caráter criminoso desse ato.

Em um movimento de mão dupla, o crescimento do sentimento de empatia com a menina vítima de violência sexual foi acompanhado da validação de sua narrativa e de seu sofrimento, evitando um novo trauma além do sofrido no crime em si. Como esse movimento esteve associado às condições de fala das docentes que, nos encontros dos círculos dialógicos, sentiram-se seguras para relatar suas experiências pessoais de violência e assédio sexual, concluímos que essa forma de trabalho é favorável à sua formação nesse tema. Os depoimentos e análises nos levam a inferir que a dificuldade das docentes em escutar e acolher relatos de violência sexual, por parte de suas estudantes, meninas e adolescentes, pode refletir seus limites pessoais em lidar com seus próprios traumas ou de pessoas muito próximas a elas.

Essas dificuldades se estendem ao ato da denúncia desses casos aos meios competentes, pelo receio de envolvimento com a vítima, o agressor e o crime. Consideramos que, para as docentes, envolver-se com a violência sexual sofrida por suas estudantes podem provocar revivências dolorosas que buscam ser esquecidas.

⁵¹ Mais informações: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/02/projeto-que-obriga-reeducacao-de-agressores-esbarra-em-falta-de-oferta-de-grupos-e-regras.shtml>.

Esses medos, aliados à represália por parte da família da vítima ou do agressor, levam as docentes a acreditar que denunciar este tipo de crime exige coragem.

Finalizando, concluímos que a manifestação e a discussão de representações sociais diferentes em um contexto de dialogicidade, como foram os círculos dialógicos desenvolvidos em nossa pesquisa, contribuíram para a abertura cognitiva, moral e psicológica das participantes ao ponto de vista do/a outro/a, diferente de si. Neste sentido, podemos afirmar que o diálogo com e sobre o “outro” desestabilizou certezas naturalizadas e absolutizadas pelas docentes. Suas verbalizações ora manifestavam dúvidas em relação ao seu posicionamento pessoal, valores e crenças, ora questionavam as representações expressas pelas colegas.

Entendemos que isso foi possível porque no transcurso das discussões as docentes passaram a se reconhecer e a reconhecer as outras como criadoras de cultura e a partir disso passaram a comunicar suas representações e acolher as representações das demais. Nesse processo de interação a polifasia cognitiva ganhou destaque na co-construção do conhecimento como um processo coletivo em espaços intersubjetivos. Assim, os conhecimentos foram co-construídos nesse processo de interação entre as docentes, de comunicação com o “outro” diferente.

Esses elementos reforçam as conclusões de pesquisas anteriores de nosso grupo de pesquisa – GEPAC – sobre a fecundidade dos círculos dialógicos para abordar temas espinhosos e complexos, como a sexualidade e a violência em processos de formação de docentes. Em vista desses resultados, consideramos fundamental a organização de práticas de formação continuada, que levem em conta a subjetividade dos/as docentes e a interação entre pares, com o objetivo de desestabilizar suas representações sociais, isto é, suas certezas mais arraigadas e profundas como crenças e valores. Somente desestabilizando a identidade de gênero dos/as docentes é possível estimular suas reflexões, questionamentos e a reorganização de suas representações sociais que envolvem este tema.

Finalizando esta tese, com base na análise dos conteúdos que emergiram das verbalizações das docentes participantes, ressaltamos a importância do investimento em novas pesquisas e projetos de formação docente que envolvam discussões sobre a sexualidade e a violência sexual, incluindo também os meninos, enquanto vítimas de violência sexual e também agentes dessa violência contra ambos os gêneros. Relacionadas à violência sexual contra meninas, pesquisas sobre as possibilidades de identificação e problematização das representações de meninos sobre as mulheres

podem contribuir para a prevenção e redução dessa forma de violência em sua vida adulta. Em nosso ponto de vista, somente a discussão aberta das formas de vivência e expressão da sexualidade por parte de mulheres e homens de diferentes faixas etárias é capaz de favorecer a constituição de um olhar de maior tolerância e aceitação das diferenças.

REFERÊNCIAS

ABRÁPIA. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes**. Petrópolis, RJ: Editora Autores & Agentes & Associados, 2002.

ABRÍC, J. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALBERTO, I. M. M. **Maltrato e trauma na infância**. - 2ª ed. Psicologia. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

ALEMANY, C. Violências. In: HIDRATA, H. (*et al*) (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. Editora: Unesp, 2009.

ALGRANTI, L. M. Educação de meninas na América portuguesa: das instituições de reclusão à vida em sociedade (séculos XVIII e início do XIX). **Revista de História Regional**, v.19, n.2, 2014.

ALMEIDA, J. B. L. de. **Crenças sociais acerca das diferenças entre homens e mulheres e suas relações com a percepção da violência do homem contra a mulher**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psic. Da Ed.**, São Paulo, 14/15, 1ª e 2ª sem. de 2002.

ANDRADE, M. A. A. de. A identidade como representação e a representação como identidade. MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ANDRADE, V. R. P. de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Sequência**, n. 50, p. 71-102, jul. 2005.

ANDRADE, P. D. Pedagogias Culturais: as condições teóricas que possibilitaram a emergência do conceito. In: **6º SBECE e 3º SIECE**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Canoas, 2015.

ARAÚJO, K. de T. **Representações sociais de estudantes do ensino médio sobre a prática de futebol por mulheres: intersecções entre gênero, corpo e sexualidade**. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

ARRUDA, A. Feminismo, gênero e representações sociais. **Textos de História**, vol.8, n.1/2, 2000.

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-147, novembro/2002.

ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

ASSUNÇÃO, A. A. **A tutela judicial da violência se gênero: do fato social negado ao ato jurídico visualizado**. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2009.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. Violência Sexual Intrafamiliar: é possível proteger a criança? **Revista Virtual Textos & Contextos**, nº 5, nov. 2006.

AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. de A. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. – 2ª ed., São Paulo: Iglu, 2007.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALISCEI, J. P. **Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney**. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

BALISCEI, J. P.; TERUYA, T. K. Imagens como pedagogias culturais: considerações sobre construtores/as e intérpretes visuais. **Sessões do Imaginário**, vol. 20, n. 33, maio 2015.

BALISCEI, J. P.; MAIO, E. R.; CALSA, G. C. Um ovo azul e outro rosa: pedagogia Kinder e a construção dos gêneros e das infâncias. **Visualidades**, Goiânia, v.14, n.1, jan-jun, 2016.

BALISCEI, J. P.; CALSA, G. C.; GARCÍA, F. H. Imagens da Disney (re)produzindo gênero: revisão da produção acadêmica (2003-2015). **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.10, n.3, set./dez., 2017.

BALISCEI, J. P.; GARCÍA, F. H.; CALSA, G. C. Imágenes y pedagogías de género: (des)construyendo masculinidades. **Revista Teias**, v.19, n.52, jan./mar., 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECK, D. Q. Com que roupa eu vou? Consumo e erotização nos uniformes escolares infantis. In: FELIPE, J; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

BELLO, A. T. “As meninas são tuas princesinhas... Os meninos, teus reizinhos... E eu? Eu não sou nada!”. In: FELIPE, J; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

BRASIL. **Código Penal**, n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

BARBOSA, G. F. **Formas de prevenir a violência sexual contra a criança na escola: um olhar da psicanálise e da saúde pública**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Subjetividade nas Práticas das Ciências da Saúde, Universidade Veiga de Almeida, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. **Códigos 5 em 1: Constituição Federal, Civil, Processo Civil, Penal, Processo Penal: legislação complementar e súmulas do STF e do STJ**. Organização: editora Jurídica da Editora Manole. – 7. ed. – Barueri, SP: Manole, 2009.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**, nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília, DF. Disponível em: <encurtador.com.br/bFHOX>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei Feminicídio**, nº 13.104, de 9 e março de 2015. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

BRAUN, Suzana. **A Violência Sexual Infantil na Família: do silêncio à revelação do segredo**. – Porto Alegre: AGE, 2002

BRINO, R. de F.; WILLIAMS, L. C. de A. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, 2003, p. 1-10.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

CARDOSO, I. C. B. **Discursos sobre violência sexual contra a mulher no webjornalismo e nas redes sociais**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2015.

CARREIRO, A. A. G. **Perfil dos criminosos sexuais de um presídio do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

CASSAB, L. A. Violência de Gênero. In: FLEURY-TEIXEIRA, E. (Org). **Dicionário Feminino da Infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. – Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018.

CERQUEIRA, D. et al. Estupro no Brasil, vítimas, autores, fatores situacionais e evolução das notificações no sistema de saúde entre 2011 e 2014. **Rev. Bras. Segur. Pública**, São Paulo, v. 11. N. 1, 24-28, fev/mar 2017.

CERQUEIRA, D; COELHO, D. S. C. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde**. Nota técnica, n. 11, Brasília, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLLING, A. M. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, setembro 2004.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. In: **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2005.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v.24, n.3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DANTAS, F. B. C.; VASCONCELLOS, M. M. de. Violência sexual contra a mulher: culpabilização da vítima. **Revista online FADIVALE**, Governador Valadares, ano XIII, n. 14, 2017.

DEL PRIORE, M. **A mulher na história do Brasil**. 4 ed. – São Paulo: Contexto, 1994.

_____. **Histórias e conversas de mulher**. – São Paulo: Planeta, 2014.

_____. **Histórias íntimas**. São Paulo: Planeta, 2014.

_____. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ELIAS, Rosane Joaquim. **Violência sexual infantil: dificuldades e possibilidades no trabalho do professor**. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

FAERMAM, L. A. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas** – UNITAU, vol.7, n.1, p.41-56, jan-jun/2014.

FALEIROS, E. T. S. **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e de adolescentes**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://migre.me/jDSDf>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. T. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2016.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo o pedófilo? **Cad.Pagu**. Campinas, n.26, p. 201-223, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30391.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

FELIPE, J. GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**. Campinas, n. 3, p. 119-130, 2003. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2020.

FERENCZI, S. **Confusão de línguas entre os adultos e as crianças**. Rio de Janeiro, Taurus, 1933.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3 ed. rev. e atual. Londrina: Eduel, 2010.

FINKELHOR, D. **Child sexual abuse**. New theory and research. New York: The Free press, 1984.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 1 ed. – São Paulo, Paz e Terra, 2014.

FRANÇA, F. F. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

_____. **Representações sociais de gênero e sexualidade na escola**: diálogo com educadoras. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. - São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. de A. O cotidiano afetivo-sexual no brasil colônia e suas consequências psicológicas e culturais nos dias de hoje. In: **Ponta de Lança**: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, v. 5, n. 9, 2011, p. 63-68.

FRIEDAN, B. **A mística feminina**. – Petrópolis, RJ. Editora Vozes Limitada, 1971.

FURNISS, Tilman. **Abuso sexual da criança**: uma abordagem multidisciplinar - manejo, terapia e intervenção legal integrados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABEL, M. **Crianças vítimas de abuso sexual**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

GAGLIOTTO, G. M. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância:** matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação. – Campinas, 2009.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia.** Cadernos de Psicologia e Educação, v.12, n.24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

GUIZZO, B. S. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, J; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2013.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 22, nº2, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. – Porto Alegre: Mediação, 2007.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

HOHENDORFF, J. V. **Dinâmica da violência sexual contra meninos.** Tese (Doutorado em Psicologia), Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

IKEFUTI, M. V. **Concepções de licenciandos sobre violência sexual e políticas educacionais.** Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, Saber, Comunidade e Cultura. **Psicologia & Sociedade;** 16 (2): 20-31; maio/ago.2004

_____. **Os contextos do saber representações, comunidade e cultura.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KENNEDY, D. **Abuso sexual y vestimenta sexy:** como disfrutar del erotismo sin reproducir la lógica de la dominación masculina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

LANDINI, T. S. Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. In: **Cadernos Pagu,** janeiro-junho de 2006, p. 225-252.

_____. **O professor diante da violência sexual.** – São Paulo: Cortez. – (Coleção educação e saúde; v.4), 2011.

LOBEL, F. **6 em 10 vítimas de estupro em São Paulo conhecem autor da agressão**. 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/ksuP9>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

LOMBROSO, C. **O homem delinquente**. Roque SJ, São Paulo: Ícone; 2007.

LOPES, M. A. de S. A “intoxicação sexual” do novo mundo: sexualidade e permissividade no livro Casa-Grande & Senzala. In: **Revista Mediações**, v. 8, n. 2, jul./dez 2003, p. 171-189.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LLOYD, B; DUVEEN, G. Um análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. In: CASTORINA, J. A. **Representaciones sociales**. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa, 2003.

MACHADO, L. Z. Masculinidade, sexualidade e estupro. As construções da virilidade. **Cadernos Pagu** (11) 1998: pp.231-273.

MAIO, E. R. **O nome da coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011

MARTINS, C. B. de G.; JORGE, M. H. P. de M. Abuso sexual na infância e adolescência: perfil das vítimas e agressores em município do sul do Brasil. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2010 Abr-Jun; 19(2): 246-55.

MATSUNAGA, P. S. As representações sociais da mulher no movimento Hip Hop. **Psicologia e Sociedade**; 20 (1), 2018.

MENIN, M. S. de S. et al. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.549-576, maio/ago. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. In: **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. vol.1 no.2 Recife May/Aug. 2001. Disponível em: <<http://migre.me/jDSuv>>. Acesso em: 27 de novembro de 2016.

MONTEIRO, A. S. **A heresia dos anjos: a infância na inquisição portuguesa nos séculos XVI, XVII e XVIII**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, 2005.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. – Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, A. da S.; KOLLER, S. H. A criança na visão de homens acusados de abuso sexual: um estudo sobre distorções cognitivas. **Psico-USF**, v.13, n.1, p. 85-94, jan./jun. 2008.

MOURA, T. A. D.; LEAL, M. de J. D. R. O movimento feminista contemporâneo e sua representação midiática: uma análise do portal Globo.com. In: **XVIII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Nordeste**, julho 2016.

NANTES, E. da S. **Representações de docentes sobre as sexualidades da pessoa com Síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

NAVAZ, M.; KOLLER, S. H. O feminino, o incesto e a sedução: problematizando os discursos de culpabilização das mulheres e das meninas diante da violação sexual. In: **Revista Àrtemis**, vol. 6, junho 2007, p. 77-84.

NUNES, L. B. As imagens que invadem as salas de aula: produzindo gênero! **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, vol. 14, n. 1, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, M. R. de. Violência Sexual. In: FLEURY-TEIXEIRA, E. (Org). **Dicionário Feminino da Infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência**. – Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2015.

PÁTARO, R. F. **Entre educar e ensinar: complexidade e representações docentes sobre os objetivos da escola**. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2015.

PEDRO, J. M. A descriminalização do aborto: estranhas relações com lutas mais antigas. In: **Revista do Mestrado em História**, Vassouras, v.8, p. 71-102, 2006.

_____. A trajetória da pílula anticoncepcional no Brasil (1960-1980). In: MONTEIRO, N. Y. **História da saúde: olhares e veredas**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2010.

PINSKY, C. B. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, jun. 2010.

POLAC, A. F. L. **Sentidos do corpo e das práticas corporais nas trajetórias de pessoas que sofreram violência sexual na infância e na juventude**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PORTES, C. C.; SENRA, L. X. **O abuso sexual infantil e a culpabilização das vítimas desse tipo de violência**. 2015 Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0924 Acesso em: 01 de novembro de 2017.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. – São Paulo : Contexto, 2013.

RIBEIRO, P. M. **O abuso sexual infantil intrafamiliar e os sentidos compartilhados pelos professores em Recife**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

ROMERO, R. L. **Representações sobre a profissão docente presentes no faz de conta de crianças de contexto rural**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

SÁ, C. P. de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, n.3, 1996.

_____. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. A representação social da economia brasileira antes e depois do “plano real”. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. (orgs) **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1976.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, 2001, p. 115-136.

SANFELICE, M. M. **Violência de gênero: um estudo das relações de gênero de homens autores de abuso sexual contra crianças em Santa Maria**. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2011.

SANTIN, M. A. V. **Sexualidade e reprodução**. Da natureza aos direitos: a incidência da igreja católica na tramitação do Projeto de Lei 20/91 – Aborto Legal e Projeto de Lei 1151/95 – União civil entre pessoas do mesmo sexo. Tese (Doutorado) Programa Interdisciplinar em Ciências de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, B. R. dos. **Guia Escolar: métodos da identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Rita Ippolito – Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em: <<http://migre.me/kS35q>>. Acesso em: 26 de outubro de 2016.

SANTOS, M. de F. de S. Representação social e identidade. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

SANTOS, V. M. M. **Pontes que se Estabelecem em Educação Sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de**

professores no Brasil e em Portugal. Tese (Doutorado) Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, maio/agosto 2004.

Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Complementar para Proteção Integral de Crianças e Adolescentes**. Curitiba: SEDS, 2012.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. 1989. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: maio de 2017.

SCHRAIBER, L. B. et al. Violência sexual por parceiro íntimo entre homens e mulheres no Brasil urbano, 2005. **Rev Saúde Pública**, 42(Supl 1), 2008.

SCHREINER, M. T. **O abuso sexual numa perspectiva de gênero**: o processo de responsabilização da menina. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SERAFIM, A. de P. et al. Perfil psicológico e comportamental de agressores sexuais de crianças. **Rev Psiq Clín**. 2009;36(3):105-11.

SILVA, R. D. da et al. A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.14, n.42, maio/ago. 2014.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, N. **Em números**: a violência contra a mulher brasileira. 2017. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/em-numeros-a-violencia-contra-a-mulher-brasileira/>>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

SOUTO, R. Q., et al. Violência sexual em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, 2010; 9(2): 172-178.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – 1. ed. – 14. reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

VAGLIATI, A. C. **Gritos do Silêncio**: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

VARGAS, J. D. Padrões do estupro no fluxo do sistema de justiça criminal de Campinas, São Paulo. **Revista Katálisys**, vol.11, n.2, julho/dezembro, 2008.

VERONESE, J. R. P; COSTA, M. M. M. da. **Violência Doméstica**: quando a vítima é criança ou adolescente – uma leitura interdisciplinar. – Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. 1ª Edição, Brasília, 2015.

WERBA, G. C. Quero ficar no teu corpo feito tatuagem... Reflexões sobre a violência contra o corpo da mulher. In: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (orgs.). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

XAVIER FILHA, C. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 51, set-dez 2012.

ZÚQUETE; NORONHA. Pedófilos e agressores sexuais de crianças e adolescentes: narrativas a partir do cárcere. In: COELHO, M. T. A. D.; CARVALHO FILHO, M. J. de. (org.). **Prisões num abordagem interdisciplinar**. – Salvador : EDUFBA, 2012.

_____. *“Foi normal, não foi forçado!”* versus *“Fui abusada sexualmente”*: uma interpretação dos discursos de agressores sexuais, das suas vítimas e de testemunhas. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 22 [4], 2012.

ANEXOS

ANEXO A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Senhora, _____, Secretária da Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC)

Vimos por meio deste solicitar autorização para realizar levantamento de dados junto aos CREAS I e II da cidade de Maringá/PR, como forma de contribuir com a pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: Representações de Docentes sobre Violência Sexual contra Meninas

Orientadora: Geiva Carolina Calsa

Orientanda: Ana Carla Vagliati

A pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais de docentes sobre a violência sexual contra meninas. Para isto sua autorização é muito importante, através dela obteremos acesso aos dados das vítimas de violência sexual atendidas pelos CREAS I e II (quantidade, gênero, faixa etária, instituição escolar que frequentam e violentador). A partir destes dados pretendemos dar visibilidade à incidência de violência sexual na cidade de Maringá/PR e chegar até a instituição escolar que tiver maiores casos de vítimas de violência sexual para realizar entrevistas e intervenção com os/as docentes participantes.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecida sobre a pesquisa e autorizo levantamento de dados junto aos CREAS I e II.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Ana Carla Vagliati

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. **Tel:** (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO B**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

À Senhora Coordenadora do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)

Vimos por meio deste convidá-la a participar da pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UEM) e solicitar permissão para realizar junto ao CREAS I levantamento de dados sobre as vítimas de violência sexual atendidas no ano de 2016.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: Representações de Docentes sobre Violência Sexual contra Meninas

Orientadora: Geiva Carolina Calsa

Orientanda: Ana Carla Vagliati

A pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais de docentes sobre a violência sexual contra meninas. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: (1) fornecer dados das vítimas de violência sexual atendidas pelo CREAS I no ano de 2016 (quantidade, gênero, faixa etária, instituição escolar que frequentam). A partir destes dados pretendemos chegar até a instituição escolar que tiver maiores casos de vítimas de violência sexual para realizar entrevistas e intervenção com os/as docentes participantes.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.....

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. **Tel:** (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Senhora, _____ – Gerência de Ensino Fundamental

Gostaríamos solicitar **autorização** para realizar a pesquisa intitulada **REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS**, em **Escolas Municipais de Maringá-PR**. A pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e é orientada pela professora Dra Geiva Carolina Calsa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O **objetivo** da pesquisa é investigar as representações sociais de docentes sobre a violência sexual contra meninas. Para isto a partir da sua autorização realizaremos: **entrevistas individuais** e **círculo dialógico com docentes**. Informamos que poderão ocorrer **riscos/desconfortos** para os/as docentes como: se sentirem constrangidos/as por estarmos tratando de temas tabus como sexo, sexualidade e violência sexual. Informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos/as docentes. Os **benefícios** esperados são ampliar os conhecimentos dos/as professores/as sobre violência sexual e gênero. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e autorizo a realização da pesquisa.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,....., declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Ana Carla Vagliati

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

ANEXO D**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA MENINAS**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e é orientada pela professora Dra Geiva Carolina Calsa da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar os efeitos de uma intervenção pedagógica sobre as representações sociais de docentes da educação básica sobre violência sexual contra meninas. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: entrevistas individuais e círculo dialógico. Informamos que poderão ocorrer riscos/desconfortos como: os/as docentes podem se sentir constrangidos por estarmos tratando de temas tabus como sexo, sexualidade e violência sexual. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Pedimos sua autorização para registrar com anotações e gravações os encontros com vistas a garantir a fidedignidade de seu relato como também para que as sequências dos encontros sejam recuperadas pelas pesquisadoras. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são ampliar os conhecimentos dos/as professores/as sobre violência sexual contra meninas. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada e entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos

(pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof.....(nome do pesquisador responsável).

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu,.....(nome do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Ana Carla Vagliati

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICES

APÊNDICE B**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO (Docente)**

- Nome:
- Idade:
- Gênero:
- Estado Civil:
- Você professa alguma religião? Se sim, qual?
- Você considera que a religião contribui para a compreensão sobre sexualidade, gênero e violência sexual? Justifique
- Tempo de trabalho:
- Tempo que trabalha nesta instituição:
- Escolas em que atua:
- Regime de trabalho: () 20 horas () 40 horas
- Nível em que atua: () Educação Infantil () Fundamental () Médio () Superior
- Disciplina que atua:
- Formação:
- Teve formação sobre sexualidade, gênero e violência sexual? Qual? Se sim, que tipo de formação?

- Além da formação, ou mesmo no caso de não ter tido formação nessas áreas, você já ouviu falar ou leu algum material sobre as discussões de sexualidade, gênero, violência sexual? Poderia citar quais foram?

APÊNDICE C

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE (TAL)

Escreva nas linhas abaixo palavras (expressões, sentimentos etc.) que vêm à sua cabeça quando você lê as seguintes palavras ou frases:

- **Homem que se relaciona sexualmente com menina menor de 14 anos:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Pessoa que sabe/vê uma situação de violência sexual e toma alguma atitude:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Menina, menor de 14 anos, que se relaciona sexualmente com homem mais velho:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Violência sexual:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Agressor sexual:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Menina vítima de violência sexual:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Pessoa que sabe/vê uma situação de violência sexual e não toma nenhuma atitude:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

- **Há comportamentos da menina que facilitam a violência sexual:**

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Agora, entre as palavras escritas por você, circule as duas palavras que lhe parecem mais importantes.

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA

(Docente)

- O que você entende por violência sexual?
- Já se deparou com uma suspeita de situação de violência sexual contra alguma aluna e/ou conhecida? O que fez você acreditar na hipótese de violência?
- Se não, já conversou com algum colega de profissão que tenha se deparado com uma situação deste tipo?
- Uma pré-adolescente lhe diz que está sofrendo ou sofreu violência sexual, mas não existe nenhuma outra prova além do relato da adolescente. Você acreditaria?
- Uma criança lhe diz que está sofrendo ou sofreu violência sexual, mas não existe nenhuma outra prova além do relato da criança. Você acreditaria?
- Você acha que a instituição escolar pode fazer alguma coisa a respeito da violência sexual contra meninas?
- Quem você acha que são as maiores vítimas de violência sexual em nosso país? Por quê?
- Quem você acha que comete a violência sexual contra meninas? Por quê?
- Você acredita que há alguma coisa que possa facilitar a violência sexual contra meninas?