



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Violência não faz meu gênero: representações sociais da violência contra a mulher
por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública

Brasília, DF

2012

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Violência não faz meu gênero: representações sociais da violência contra a mulher
por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública

Karine Brito dos Santos

Brasília, DF

Março de 2012

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Violência não faz meu gênero: representações sociais da violência contra a mulher

por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública

Karine Brito dos Santos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Galinkin

Brasília, DF

Fevereiro de 2012

Violência não faz meu gênero: representações sociais da violência contra a mulher
por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora constituída por:

Prof^a. Dra. Ana Lúcia Galinkin (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações,
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Ângela Maria de Oliveira Almeida (Membro)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações,
Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Tânia Mara Campos de Almeida (Membro Externo)

Departamento de Sociologia,
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Aldry Sandro Monteiro Ribeiro (Membro Suplente)

Centro de Ciências Humanas
Universidade Paulista – Campus Brasília

“Mesmo quando os direitos lhe são abertamente reconhecidos, um longo hábito impede que encontrem nos costumes sua expressão concreta”

(Simone de Beauvoir)

Dedicatória

Aos meus pais professores, Ilza e Otávio,
pelo carinho e dedicação,
e por terem me ensinado desde cedo a
valorizar a educação (em especial, à minha mãe
pelo apoio irrestrito ontem, hoje e sempre).

Aos meus avós, Nilza e Florisvaldo,
exemplos de amor incondicional para toda a vida.

Agradecimentos

Agradecer é uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo, pois nesse momento acessamos os escaninhos da nossa alma, e buscamos através da memória lembrar de coração tudo de bom que recebemos ao longo do caminho. Foram muitas as pessoas que me ajudaram ao longo desse percurso, direta ou indiretamente. Desde já agradeço a todos e a todas que me ampararam nessa trajetória, longa e muitas vezes solitária.

Começo agradecendo a minha mãe, pela amizade, dedicação, apoio e carinho, fundamentais para que eu pudesse me manter nesse trilho, firme e forte. Agradeço ao meu pai, por me acompanhar, de longe, sempre confiando no meu potencial e apostando no meu discernimento, e pela revisão ortográfica. Obrigada por existirem...Amo vocês!

Agradeço aos meus avós, Nilza e Vavarito (para os íntimos), pelos inúmeros aprendizados, pela simplicidade e fortaleza de espírito nas múltiplas e inestimáveis lições de vida. Por todo carinho e amor dedicados a mim sempre.

Agradeço a meus irmãos, Daniel e Diego pela convivência e carinho (em especial, a Daniel pelo apoio fundamental no início dessa trajetória).

Ao meu primo André, pela amizade e carinho, que o tempo e a distância não apagam.

À Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Galinkin, minha orientadora, a mais profunda e sincera gratidão pela acolhida carinhosa ao longo dessa jornada. Obrigada pela confiança e amizade, e por me emprestar as suas *lentes de gênero* para que eu pudesse ampliar a minha visão sobre o fenômeno da violência contra a mulher. Ana, Maurício e Joana, muitíssimo obrigada pelo apoio e confiança, para que eu pudesse estar aqui morando em Brasília.

As minhas amigas Viviane, Marcela e Luciana, pelo carinho, amizade e incentivo sem igual para que eu investisse no mestrado.

À querida professora e amiga Kathy Homonnay pelas horas de dedicação ao ensino de inglês (o seu livro é nota 10!).

A minha professora e amiga Daniela Seabra, por ter apostado no meu potencial e me apresentado o mundo da Psicologia Social.

Às amigas que tive a felicidade de conhecer em Brasília nesse período: Isabela, Pricila, Lígia, Vanessa e Elziane (agradecimentos em goianês, baianês, sergipês e mineirês). Em especial, minha conterrânea Pricila, que me aturou aqui em Brasília, pela sua amizade sincera e apoio em vários momentos, e pelas sucessivas revisões da minha dissertação. Valeu, amiga!

À amiga Lélia, pelo convívio assistencial (em qualquer lugar do cosmos).

A Regina Miranda, pelo precioso apoio emocional, carinho e estímulo, sem os quais concluir essa jornada seria muito mais difícil.

Aos colegas do grupo de pesquisa, Amanda, Adair, Fernanda, Jaqueline, Jennifer, Laís, Letícia Cirqueira, Letícia Ramos, Lívia, Luiza Brito, Luiza Mônica, Sofia e Vânia, pelas trocas de ideias e momentos de descontração.

Agradeço a minha querida amiga e assistente de pesquisa Ivanete, pelo auxílio na coleta dos dados e atuação como observadora no grupo focal.

Ao Rafael, muito obrigada pela ajuda inestimável na fase pré e pós coleta de dados, e pela persistência para conseguir rodar o Alceste (que dia aquele, hein!).

Ao Prof^o. Dr^o Aldry Sandro, pela consultoria para o uso do *software* Alceste e a MS. Daniele Coenga, pelo auxílio prestativo no uso do *software* Evoc.

À Prof^a. Dr^a. Tânia Mara de Almeida Campos e à Prof^a. Dr^a. Ângela Maria de Oliveira Almeida, pelos inúmeros aprendizados hauridos nas disciplinas *Relações Sociais de Gênero e Atitudes e Representações Sociais*, respectivamente e, por terem me brindado com o prazer de tê-las na minha banca. Obrigada pelo carinho!

À escola pública do ensino médio de uma das regiões administrativas do Distrito Federal, pelo aceite e acolhimento solícito na coleta de dados dessa pesquisa. E, principalmente, aos professores e alunos desta escola, pelo interesse e participação nesse estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar meus estudos.

Sumário

Lista de figuras	12
Lista de tabelas	13
Resumo	14
Abstract	15
Introdução	16
Violência <i>Latu Sensu</i> e Violência <i>Stritu Sensu</i>	25
Violência como fenômeno sociocultural complexo	25
Tipologias da violência	29
Violência contra a mulher: definições e tipologias	31
Explicações, motivos e causas da violência contra a mulher: do senso comum à ciência	37
A violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos	44
A violência contra a mulher como um problema global de saúde pública	48
A judicialização e a criminalização da violência contra a mulher	50
Políticas públicas de enfrentamento da violência contra a mulher	52
Gênero	57
Contextualização histórica do feminismo no Brasil	57
Do sexo ao gênero: apontamentos conceituais e teóricos	62
Socialização de gênero	73
Teoria das Representações Sociais	78
Identificando a violência contra a mulher como um fenômeno de representação	

social	78
Fundamentações teóricas no campo de pesquisas das representações sociais	83
Objetivos	91
Objetivo geral	91
Objetivos específicos	91
Método	93
Método Estudo 1 – RS da violência contra a mulher elaborada pelos alunos	93
Participantes	91
Instrumento	94
Procedimento de Coleta de Dados	96
Procedimento de Análise de Dados	96
Método Estudo 2 – RS da violência contra a mulher elaborada pelos professores	100
Participantes	100
Instrumento	100
Procedimento de Coleta de Dados	101
Procedimento de Análise de Dados	103
Resultados e Discussão	104
Resultados Estudo 1	104
Conteúdo e Estrutura das Rs dos alunos	104
Campo comum das RS elaboradas pelos alunos	112
Eixo 1: Construção sociocultural da violência contra a mulher	115
Eixo 2: Violação dos direitos das mulheres	120

Fontes de informação dos alunos sobre a violência contra a mulher	124
Discussão Estudo 1	126
Resultados Estudo 2	133
Eixo 1: A produção sociocultural da violência contra a mulher	136
Eixo 2: Aproximações e distanciamentos da violência	141
Fontes de Informação dos professores sobre a violência contra a mulher	146
Discussão Estudo 2	146
Ancorando as representações sociais da violência contra a mulher nas relações de gênero	155
Considerações finais.....	160
Referências	165
Anexos	182
Anexo 1 – Questionário de evocação	187
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos	190
Anexo 3 – Roteiro semiestruturado para grupo focal com professores	192
Anexo 4 – Carta convite aos professores	195
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores	197

Lista de figuras

Figura 1.1. Renda média familiar dos alunos	94
Figura 1.2. Quadrantes do Núcleo Central e Periférico	97
Figura 1.3. Elementos da RS da violência contra a mulher por alunos fornecidos pelo <i>software</i> EVOC	104
Figura 1.4. Classificação Hierárquica Descendente – RS dos alunos	113
Figura 1.5. Análise Fatorial – RS dos Alunos	114
Figura 1.6. Eixo 1 – Construção sociocultural da violência contra a mulher	115
Figura 1.7. Eixo 2 – Violação dos direitos das mulheres	120
Figura 1.8. Classificação Hierárquica Descendente – RS dos professores	134
Figura 1.9. Análise Fatorial – RS dos professores	135
Figura 2.0. Eixo 1 – A produção sociocultural da violência contra a mulher	136
Figura 2.1. Eixo 2 – Aproximações e distanciamentos da violência	142

Lista de tabelas

Tabela 1.1. Comparação de léxicos variável cor da pele.....	109
Tabela 1.2. Comparação de léxicos variável escolaridade (1º. e 3º. ano)	109
Tabela 1.3. Comparação de léxicos variável escolaridade (2º. e 3º. ano)	110
Tabela 1.4. Comparação de léxicos variável escolaridade (1º. e 2º. ano)	110
Tabela 1.5. Comparação de léxicos variável faixa etária (até 15 anos/ 16 anos)	110
Tabela 1.6. Comparação de léxicos variável faixa etária (até 15 anos/ 17 anos ou +)	111
Tabela 1.7. Comparação de léxicos variável religião (católica/ evangélica)	111
Tabela 1.8. Comparação de léxicos variável religião (sem religião/ evangélica)	111
Tabela 1.9. Comparação de léxicos variável sexo (homem/ mulher)	112
Tabela 2.0. Distribuição das palavras na Classe 1 – RS dos alunos.....	116
Tabela 2.1. Distribuição das palavras na Classe 2 – RS dos alunos.....	117
Tabela 2.2. Distribuição das palavras na Classe 6 – RS dos alunos.....	119
Tabela 2.3. Distribuição das palavras na Classe 3 – RS dos alunos.....	121
Tabela 2.4. Distribuição das palavras na Classe 5 – RS dos alunos.....	122
Tabela 2.5. Distribuição das palavras na Classe 4 – RS dos alunos.....	123
Tabela 2.6. Distribuição das palavras na Classe 1 – RS dos professores.....	137
Tabela 2.7. Distribuição das palavras na Classe 4 – RS dos professores.....	139
Tabela 2.8. Distribuição das palavras na Classe 2 – RS dos professores.....	140
Tabela 2.9. Distribuição das palavras na Classe 3 – RS dos professores.....	143
Tabela 3.0. Distribuição das palavras na Classe 5 – RS dos professores.....	144

Resumo

A violência contra a mulher é um fenômeno de alta magnitude no Brasil. A literatura tem apontado essa questão como um problema mundial de saúde pública, uma violação de direitos humanos, situando-a no âmbito da judicialização e criminalização dos conflitos interpessoais. Diversos autores têm dedicado esforços para compreender a etiologia da violência de gênero e seus efeitos nas vítimas, havendo, no entanto, uma escassez de trabalhos situados para além da perspectiva da vitimização. Nesse sentido, o presente trabalho objetivou identificar as possíveis representações sociais da violência contra a mulher elaboradas por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública. Para alcançar tal objetivo foram realizados dois estudos. No estudo 1, com a participação de 238 alunos, os dados foram coletados por meio de um questionário de evocação e a análise realizada através dos *softwares* EVOC e ALCESTE. O estudo 2 contou com a participação de 8 professores, mediante realização de um grupo focal, com posterior análise de dados pelo ALCESTE. Os resultados dessa pesquisa apontam para a existência de conteúdos comuns e divergentes nas representações sociais da violência contra a mulher. Quanto aos aspectos comuns, pode-se dizer que ambos, alunos e professores, consideram a violência contra a mulher como uma construção sociocultural, uma violência baseada no gênero, notadamente conjugal, perpetrada pelo marido contra a mulher, e localizada no âmbito doméstico e intrafamiliar. Dentre os aspectos divergentes, os alunos significam essa violência em função das diferenças de gênero, e caracterizam-na como uma violação dos direitos humanos. Já os professores, significam a violência contra a mulher em razão das relações de poder construídas e legitimadas por ambos os sexos e da educação familiar, e apontam barreiras para falar e/ou lidar com esse tipo de violência na escola. A partir dos resultados encontrados, foi possível identificar que alunos e professores construíram representações sociais da violência contra a mulher.

Palavras-chave: violência contra a mulher, gênero, representações sociais, escola.

Abstract

Violence against women is a phenomenon of high magnitude in Brazil. The literature has pointed to this as a worldwide public health problem, a human rights violation, situated as a matter of judicialization and criminalization of interpersonal conflicts. Several authors have dedicated efforts to understand the etiology of gender violence and its effects on victims, having, however, a shortage of works located beyond the perspective of victimization. Accordingly, this study aimed to identify possible social representations of violence against women identified by students and teachers in a public high school. In order to achieve this goal, two studies were performed. In one study, involving 238 students, data were collected through a evocation questionnaire and the analysis were performed using the software EVOC and ALCESTE. The second study had the participation of 8 teachers by conducting a focus group, with subsequent data analysis by ALCESTE. These survey results point out to the existence of common and divergent content in the social representations of violence against women. As the common aspects, it can be said that both students and teachers consider violence against women as a social and cultural construction, a gender-based violence, especially conjugal perpetrated by a husband against his wife, and located domestic and intrafamily. Among the different aspects, the students signify that violence on the basis of gender differences, and characterized it as a violation of human rights. Regarding the teachers, they signify violence against women as a matter of power relations constructed and legitimated by both genders and family education, and pointed out barriers to talking and / or dealing with this kind of violence at school. From the results it was found that students and teachers built the social representations of violence against women.

Keywords: violence against women, gender, social representations, school.

Introdução

A violência contra a mulher ocorre em vários países, em distintas culturas, podendo ser exercida na esfera doméstica (casa) ou no espaço público (rua). Em estudo multipaís sobre a saúde da mulher e violência doméstica contra a mulher, realizado em Bangladesh, Brasil, Etiópia, Japão, Namíbia, Peru, Samoa, Sérvia/ Montenegro, Tailândia e República Unida da Tanzânia, o índice de mulheres vítimas de violência por parte do parceiro oscilou entre 15% e 71%, ainda que na maioria dos locais os índices girassem entre 24% e 53%. Ademais, é importante destacar que o enfoque doméstico não exclui as formas de violência perpetradas no espaço público, na medida em que a violência contra a mulher pode ser infligida por pessoas distintas do parceiro íntimo, embora mais de 75% das mulheres que foram vítimas de violência física ou sexual a partir dos 15 anos, afirmem ter sofrido maltrato por parte do parceiro (OMS, 2005).

Especificamente no Brasil, segundo dados da Fundação Perseu Abramo (2010), estima-se que mais de duas mulheres são agredidas por minuto, sendo que 7,2 milhões de mulheres com mais de 15 anos já sofreram agressões. O estudo traz ainda dados inéditos a respeito do que os homens pensam sobre a violência contra as mulheres, e revela que 8% admitem já ter batido em uma mulher, 48% afirmam ter um amigo ou conhecido que fez o mesmo, e 25% tem parentes que agredem suas companheiras.

Várias pesquisas de percepção e reação social sobre a violência contra a mulher têm sido desenvolvidas no Brasil, por organizações da sociedade civil, instituições privadas e/ ou organismos públicos, algumas delas com apoio de entidades internacionais como a Fundação Ford e o Unifem (IBOPE & Instituto Patrícia Galvão, 2004; DataSenado, 2005; IBOPE & Instituto Patrícia Galvão, 2006; IBOPE & Themis, 2008; IBOPE & Instituto Avon, 2009; DataSenado, 2011; Instituto Avon & Ipsos, 2011). No estudo realizado pelo IPEA (2010), 81,9% dos 2.770 entrevistados, em cinco regiões do país, considera a violência doméstica (no caso, sinônimo de violência contra a mulher) como um grande problema da nossa sociedade.

O reflexo disso pode ser observado também em função do elevado número de atendimentos da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, serviço ofertado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM, que visa realizar acolhimento, orientação e encaminhamento de mulheres na rede de serviços. De 2006 a 2010 foram registrados em números absolutos 1.658.294 atendimentos, sendo que somente em 2010 foram 734.416. Dos crimes relatados 58,8% refere-se à violência física, 25,3% violência

psicológica, 11,6% violência moral, 2,1% violência sexual, 1,7% violência patrimonial, 0,4% cárcere privado e 0,1% tráfico de mulheres, perfazendo um total de 108.546 relatos de violência (DIEESE, 2011).

Em função da relevância dessa problemática, vários esforços de compreensão desse fenômeno social têm sido empreendidos pela academia, nos mais variados campos do saber, com recortes teóricos e epistemológicos diversos e, não raro, aportes conceituais interdisciplinares. O mapeamento dessas contribuições científicas inclui décadas de pesquisas empíricas e reflexões teóricas, as quais, para efeito de contextualização desse trabalho, levarão em consideração artigos indexados nas bases de dados da PsycINFO, PEPSIC e SciELO, notadamente na área da Psicologia.

A violência contra a mulher é um assunto bastante explorado na literatura internacional, com diversos termos indexando conteúdos relativos a esse tema, tais como: *domestic violence*, *partner abuse*, *male violence against women*, *battered females*, *intimate partner violence*, *agression between heterosexual partners* e *dating violence*. Na execução desse trabalho, optou-se pelo termo motor de busca *violence against women*, em razão de ser o mais abrangente, já que: 1. Designa a parte lesada (mulher) sem apontar o sexo do agressor (homem ou mulher) e a sua relação com o agressor (pessoa desconhecida, cônjuge/ ex-cônjuge, parente, pessoa conhecida, etc); 2. Não especifica o local da agressão (própria residência, no trabalho, instituição pública ou privada, via pública, etc).

Em pesquisa na base de dados da American Psychological Association – APA foram encontradas ao todo 4.030 referências na busca básica realizada por meio da palavra-chave *violence against women*, considerando vários tipos de publicação – livros, capítulos de livros, artigos, dissertações, etc, com 3.926 itens indexados no acervo da PsycInfo e 86 artigos completos disponíveis na PsycArticles. Considerando o mesmo termo motor de busca, nas bases de dados da PEPSIC e da SciELO foram encontrados 39 e 86 artigos, respectivamente. Assim, a revisão de literatura que segue tem como universo 211 artigos, nacionais e internacionais, selecionados em função da pertinência dos conteúdos enunciados mediante análise dos seus *abstracts*. É importante ressaltar que tal revisão de literatura não pretende ser exaustiva, apenas visa contextualizar o estudo da temática da violência contra a mulher, no âmbito internacional e nacional, a partir dos anos 80 até os dias atuais.

Tem sido crescente o interesse a respeito das mais variadas formas de agressão contra mulheres. Na década de 80, sobretudo nos EUA, evidências controversas na literatura discutiam a relação entre exposição à pornografia e ocorrência subsequente de crimes

sexuais, e a hipótese de que a exposição a longo prazo a certos tipos de pornografia poderia contribuir para o desenvolvimento de atitudes discriminatórias e negativas sobre a mulher (Donnerstein, 1980; Donnerstein & Berkowitz, 1981; Linz, Donnerstein & Penrod, 1987; Linz, Donnerstein & Penrod, 1988; Page, 1990; Linz & Donnerstein, 1990).

Nessa época, pesquisas sinalizavam ainda que, o aumento da excitação sexual em resposta à agressão, teria como fatores preditivos ideologias e crenças que incluem atitudes de legitimação da violência contra a mulher (Malamuth, 1986; Malamuth, Check & Briere, 1986), e fatores de risco associados ao uso de álcool e drogas, e à aceitação masculina dos papéis sexuais tradicionais (Muehlenhard & Linton, 1987).

Walter (1989) comenta que a Psicologia tem dado muitas contribuições para compreensão do fenômeno social da violência contra a mulher. Em seu artigo intitulado *Psychology and Violence Against Women*, a autora discute como a perspectiva de gênero, política e feminista, tem auxiliado na reformulação do problema da violência contra a mulher, ao considerá-la um abuso de poder do homem que, em função da socialização androcêntrica, alimenta a crença do direito de controle sobre a mulher. Além disso, são muitos os avanços conquistados no esforço de integração do modelo feminista à psicologia, com efeitos na elaboração de estratégias de intervenção em vítimas de violência, no desenvolvimento da jurisprudência feminista e da psicologia jurídica, e na obtenção de informações mais concretas sobre o impacto da violência nas vítimas.

Interesse a respeito da prevalência da violência contra a mulher tem sido também alvo de investigações por diversos autores (O'Leary *et al.*, 1989; Browne, 1993; Goodman, Koss, Fitzgerald & Russo, 1993). Em revisão sistemática recente de 134 estudos em inglês, realizados no período de 1995 a 2006, com mulheres de 18 a 65 anos, Alhabib, Nur e Jones (2010) afirmam que a prevalência da violência contra a mulher atinge proporções epidêmicas em muitas sociedades.

O aumento da violência contra a mulher pode estar relacionado também com aspectos como miséria econômica e repressão política, já que conflitos globais parecem aumentar os conflitos domésticos (Comas-Díaz & Jansen, 1995). Contudo, a predição da cessação e da persistência dessa questão parece estar mais associada ao nível de conflito no relacionamento conjugal. Além disso, outros fatores sociais têm sido apontados nesse contexto, tais como: presenciar violência na família de origem, idade, número de anos que o casal vive junto, número de crianças morando em casa, desemprego, poucos recursos de suporte social, baixo nível de escolaridade, uso de drogas, sintomas de depressão e de desordem de personalidade

anti-social (Aldarondo & Sugarman, 1996; Magdol, Moffitt, Caspi, Newman, Fagan & Silva, 1997).

Russo (1990) e Koss (1990), ao estudarem o impacto da violência na saúde mental, se referem a vários esforços e desafios no sentido de mitigar os efeitos da violência nas vítimas. Discutem ainda a respeito da importância de iniciativas de pesquisa que foquem tanto em aspectos psicológicos, sociais e culturais, quanto na etiologia, diagnóstico, tratamento e prevenção da violência contra a mulher.

Essa preocupação com as repercussões da violência nas vítimas se aplica aos mais variados tipos de violência perpetrados contra as mulheres. Um exemplo disso pode ser observado nos estudos de Fitzgerald (1993) e Stockdale, O'Connor & Geer (2002) a respeito do assédio sexual contra a mulher no ambiente de trabalho, ou ainda nas pesquisas realizadas por Banyard, Potter e Turner (2011), sobre o impacto da violência interpessoal contra mulheres na satisfação e produtividade, na qual os autores constataram haver relações consistentes entre experiências de vitimização e resultados negativos no trabalho, em razão da ocorrência de sintomas físicos e mentais.

Outras inquietações a respeito do porquê as mulheres se mantêm em relacionamentos abusivos, e por que os homens cometem violência contra mulheres que supostamente eles amam tem alimentado discussões controversas. Frieze (2000) afirma que visões severamente criticadas por pesquisadoras feministas sugerem não ser sempre a mulher a vítima da violência no casal, podendo esta também praticar violência contra seu parceiro. Para a autora, essa hipótese, que não se questionava décadas atrás, põe em xeque o lugar fixo do homem e da mulher, respectivamente, enquanto agressor e vítima.

No *carrefour* das polêmicas no que concerne à perpetuação, direta ou indireta, da violência doméstica, há diversos pontos de vista em jogo, ao modo da evidência de que a hipermasculinidade aumenta a agressão física contra mulheres (Parrott & Zeichner, 2003), em particular, àquelas que violam as normas relativas aos papéis de gênero femininos (Reidy, Shirk, Sloan & Zeichner, 2009). Além disso, fatores culturais implícitos podem contribuir, ao reforçar aspectos relacionados à honra, na emissão de respostas violentas do homem ante a infidelidade feminina (Vandello & Cohen, 2003).

No panorama brasileiro, especificamente, a literatura sobre a violência contra a mulher é também bastante vasta e as preocupações de pesquisa são semelhantes. Segundo Carvalho-Barreto, Bucher-Maluschke, Almeida e DeSouza (2009), as pesquisas relativas a essa temática no Brasil, ganharam mais expressividade nos anos noventa, embora desde os

anos setenta a violência de gênero já fosse estudada nos EUA e na Europa. De acordo com a revisão dessas pesquisas realizadas por Gomes (2003), mais de 75% dos estudos nacionais atribuem os maus-tratos às mulheres em função das relações de gênero.

Vigora, sobretudo na perspectiva feminista, a ideia de que há um campo de força de relações assimétricas entre homens e mulheres, reguladas por um sistema sociohistórico, que constrói predicativos da violência de gênero fundamentados na discriminação, no preconceito e na intolerância. Esses valores informados na prescrição normativa patriarcal, atravessam os tempos e servem para explicar, por exemplo, a relação entre a ocorrência de violência contra a mulher (física, psicológica e sexual) e o desempenho dos papéis de gênero, notadamente, no que diz respeito à construção social dos papéis sexuais femininos ou, ainda, a associação entre violência de gênero e discriminação, em razão de preconceitos revelados por manifestações de sexismo ambivalente e estereótipos de gênero (DeSouza, Baldwin & Rosa, 2000; Narvaz & Koller, 2006; Cortez & Souza, 2008; Silva, 2010; Filho, Eufrásio & Batista, 2011).

Os estudos de prevalência e de fatores associados à violência por parceiro íntimo têm apontado a violência contra a mulher como um fenômeno de alta magnitude no Brasil (Schraiber *et al.*, 2007; D'Oliveira *et al.*, 2009; Silva, Neto, Figueiroa & Filho, 2010). Em estudo transversal sobre a prevalência de tipos de violência e de comportamento de controle praticados por parceiros íntimos contra mulheres, realizado em uma região metropolitana de Brasília, com 278 mulheres, de 15 a 49 anos, a violência psicológica foi considerada a mais alta (80,2%), seguida da violência física (58,6%) e da violência sexual (28,8%) (Moura, Gandolfi, Vasconcelos & Pratesi, 2009).

A preocupação com a etiologia da violência de gênero tem motivado a busca de modelos explicativos capazes de abarcar o fenômeno da violência contra a mulher. Um exemplo disso pode ser observado na pesquisa realizada por Carvalho-Barreto, Bucher-Maluschke, Almeida e DeSouza (2009), no qual os autores objetivaram compreender a violência de gênero resgatando a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano desenvolvida por Bronfenbrenner na década de 70. Nessa perspectiva de integração bioecológica, a violência contra a mulher é vista como um fenômeno multidimensional fruto da interação de diversos fatores, compreendidos por meio de quatro níveis de análise: *pessoal* (características biológicas e psicológicas), *processual* (interações interpessoais), *contextual* (rede de apoio social, comunidade e cultura) e *temporal* (intra geracionalidade, intergeracionalidade e transgeracionalidade).

A complexidade da violência contra a mulher caracteriza na atualidade esse fenômeno social como um problema de direitos humanos e de saúde pública (Azambuja & Nogueira, 2008), notadamente em função dos danos provocados e seus efeitos na saúde (Schraiber, D'Oliveira & Couto, 2009). Além disso, a violência pode englobar todo o grupo familiar, com ocorrência e co-ocorrência de violência física conjugal e contra filhos, os quais podem sofrer desajustes associados ao comportamento agressivo e problemas escolares (Brancahona, Fogo & Williams, 2004; Reichenheim, Dias & Moraes, 2006; Durand, Schraiber, França-Junior & Barros, 2011).

Outras abordagens têm sido utilizadas nos estudos realizados sobre a violência contra a mulher, ao buscar compreender, dentre as múltiplas dimensões que envolvem essa questão, aspectos relacionados ao acolhimento no atendimento psicológico baseado em evidências em mulheres adolescentes e jovens vítimas de violência sexual (Lucânia, Miyazaki & Domingos, 2008); as reações frente à violência no contexto do casamento com base na teoria da atribuição de causalidade de Weiner (Marques & Coleta, 2010); e a importância das práticas religiosas como mediadoras das relações sociais, ao atuar como fator protetivo ao uso de álcool e drogas, e no que se refere à ocorrência de violência sexual, física e psicológica contra a mulher (Faria, David & Rocha, 2011).

Além disso, temas relacionados ao silenciamento, culpabilização, cumplicidade e consentimento feminino diante de práticas violentas dentro do espaço familiar, bem como problematizações a respeito da relação entre violência doméstica contra mulheres e discursos sobre o masoquismo feminino tem também despertado o interesse de vários autores (Diniz & Pondaag, 2006; Oliveira & Cavalcanti, 2007; Narvaz, 2010).

Na seara das investigações recentes, alguns autores têm se dedicado à compreensão da violência de gênero contra a mulher no âmbito da justiça. Alguns estudos buscam compreender essa questão à luz dos mecanismos e agentes jurídicos, que são representantes do poder público. Outros, discutem ainda a ação de ONGs locais e transnacionais de direitos humanos, notadamente, em função da criação da Lei Maria da Penha no Brasil, que tipifica a violência contra a mulher como um crime (Santos, 2007; Lima, Büchele & Clímaco, 2008; Cortizo & Goyeneche, 2010).

Por ser uma questão complexa que afeta toda sociedade, diversos estudos têm abordado concepções e/ ou percepções variadas sobre a violência contra a mulher, levando em consideração, por exemplo, a perspectiva de: *profissionais* (Oliveira & Souza, 2006; Porto, 2006; Scaranto, Biazevic & Michel-Crosato, 2007; Presser, Meneghel & Hennington,

2008; Granja & Medrado, 2009; Pedrosa & Spink, 2011; Kiss & Schraiber, 2011); *mulheres vítimas de violência doméstica e/ ou sexual* (Schraiber et al., 2003; Jong, Sadala & Tanaka, 2008; Souto & Braga, 2009; Ramos & Oltramari, 2010; Labronici, Fegadoli & Correa, 2010); *homens que praticam atos violentos contra suas companheiras* (Gomes & Diniz, 2008; Rosa, Boing, Büchele, Oliveira & Coelho, 2008; Cortez & Souza, 2010); *casais cujas mulheres registraram queixas por agressão contra o parceiro* (Deeke, Boing, Oliveira & Coelho, 2009); *homens e mulheres de baixa renda e escolaridade* (Couto, Schraiber, D'Oliveira & Kiss, 2006), e *adolescentes de escolas públicas* (Arantes, Sastre & González, 2010).

O estudo de Arantes, Sastre e González (2010) analisou os processos psicológicos subjacentes à maneira dos adolescentes se situarem diante da violência contra a mulher. Fundamentada na Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, proposta por Marimón, Sastre, Bovet e Leal, essa pesquisa teve a participação de 120 adolescentes brasileiros, de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas da cidade de São Paulo, com 12, 14 e 16 anos. Ao serem expostos a um relato de um conflito com episódios de violência física e verbal vivenciados por uma adolescente e seu namorado, os participantes apresentaram uma diversidade de representações subjetivas frente à violência contra a mulher. Os autores observaram duas tendências na interpretação do mesmo episódio de violência, uma voltada para as estratégias de resolução de conflito, e outra relacionada a atribuição de pensamentos e sentimentos aos protagonistas. Além disso, os resultados apontam para o fato de que o reconhecimento da violência se dá mais entre os homens do que entre as mulheres e, entre os mais novos do que entre os mais velhos.

Para além dessa revisão de literatura, pesquisas no campo da Psicologia Social de inspiração européia, realizadas na perspectiva da Teoria das Representações Sociais - TRS, proposta por Serge Moscovici (1978), têm elegido a violência como objeto de estudo relevante. Sejam focadas no seu aspecto geral, sejam centradas em recortes específicos dos tipos de violência, essas investigações têm abordado, por exemplo, *RS da violência* (Anchieta & Galinkin, 2005; Porto, 2006; Guimarães & Campos, 2007; Ribolla & Fiamenghi Jr, 2007; Oliveira, Chamon & Mauricio, 2010; Melo, Barros & Almeida, 2011); *RS da violência doméstica e intrafamiliar* (Monteiro, Cabral & Jodelet, 1999; Almeida, Santos & Rossi, 2006); *RS da violência conjugal* (Alves & Diniz, 2005); *RS da violência contra a mulher* (Leal, Lopes & Gaspar, 2011; Santos, Galinkin, Rosa, Santos & Moore, 2011).

No que se refere a teses e dissertações, no *Mapeamento Nacional de Pesquisas e Publicações sobre Violência contra Mulheres – Gênero e Violência* – de 1975 a 2005, Grossi,

Minella e Losso (2006) identificaram um total de 286 trabalhos, sendo 31 teses de doutorado e 134 dissertações de mestrado. Embora, em geral, esses estudos adotem uma perspectiva interdisciplinar, as produções concentram-se em primeiro lugar na área de saúde (83); em segundo lugar nas Ciências sociais (69); e em terceiro lugar na Psicologia (22). O crescimento desses estudos se deu a partir da década de 80, com o ápice em 2000, tendo como temas principais: Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (90), casas de abrigo (27), questões jurídicas (18) e postos de saúde (11).

Em consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontradas, por meio do termo *violência contra a mulher*, 29 dissertações e 6 teses, publicadas de 2006 a 2012. Esses estudos tratam, em geral, dos seguintes temas: distribuição espacial urbana das violências contra mulheres; experiências de mulheres vítimas de violência; resiliência em mulheres que sofreram violência sexual; violência doméstica na gravidez; atendimento a mulheres vítimas de violência em serviços especializados; interpretação e aplicação da Lei Maria da Penha; concepções de profissionais de saúde sobre violência de gênero; aspectos epidemiológicos e clínicos, etc.

A partir do levantamento da literatura nacional a respeito da temática da violência contra a mulher, observa-se que há uma escassez de trabalhos que se situem fora ou para além da perspectiva de vitimização, sobretudo na área da Psicologia. A importância de pesquisas dessa natureza repousa na possibilidade de abordar esse assunto sob o prisma da prevenção primária, no qual o foco das intervenções se concentra na evitação da violência antes do seu início. Preocupações desse tipo, podem ser observadas nas dissertações de mestrado de Almeida (2007) e Carvalho-Barreto (2008).

Almeida (2007) estudou as *Crenças sociais acerca das diferenças entre homens e mulheres e suas relações com a percepção da violência do homem contra a mulher*. Nesse estudo quantitativo, realizado na Paraíba, com 449 estudantes, secundaristas e universitários, foi aplicada uma escala de crenças sociais sobre as diferenças entre homens e mulheres, e um questionário de percepção social da violência do homem contra a mulher. Os resultados demonstraram que a percepção e a construção dos significados da violência do homem contra a mulher é afetada pela posição relativa dos sujeitos no contexto social da violência, e pela adesão a posições essencialistas naturalizadoras/ construtivistas.

Já Carvalho-Barreto (2008), em pesquisa intitulada *Predição à violência de gênero em estudantes universitários: um estudo exploratório*, investigou as características de possíveis vítimas e agressores de violência de gênero com base na Teoria Bioecológica. O

estudo, realizado em Porto Alegre/RS com 385 estudantes de graduação de ambos os sexos (211 mulheres e 174 homens), utilizou método quantitativo e delineamento do tipo *survey*. Os resultados apontam a correlação positiva da possibilidade de uma pessoa assumir comportamentos agressivos com o parceiro, após a “vitimização”, já que o comportamento violento é aprendido pela vítima. Esse trabalho traz significativas contribuições na promoção de políticas públicas com fins de prevenção da violência de gênero, na medida em que destaca a necessidade bilateral de atenção, tanto à pessoa agressora, quanto à agredida, bem como às vítimas e agressores potenciais.

A partir da contextualização social e teórica acima, e das lacunas identificadas na literatura, esse estudo pretende contribuir para as pesquisas na área, ao se propor investigar as representações sociais da violência contra a mulher presente no discurso de alunos e professores do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. Essa pesquisa, situada no campo da Psicologia Social, tem como aporte a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1978).

A estrutura dessa dissertação engloba seis capítulos. O primeiro trata do tema central desse trabalho, a violência contra a mulher, o segundo aborda o conceito de gênero, e o terceiro apresenta a Teoria das Representações Sociais, referencial teórico adotado nesse estudo. No quarto capítulo há a descrição do método utilizado na pesquisa. No capítulo cinco são apresentados, separadamente, os resultados e a discussão dos dois estudos realizados com alunos e professores, respectivamente e, ainda, uma reflexão sobre a possível matriz de pensamento cultural que subjaz o fenômeno da violência contra a mulher. Por fim, no capítulo seis, há uma análise conjunta dos achados encontrados em ambos os estudos, que enuncia também as considerações finais desse trabalho.

Violência *Latu Sensu* e Violência *Stritu Sensu*

Violência como fenômeno sociocultural complexo

Definir violência não é uma tarefa simples. A palavra é multifacetada e os sentidos atribuídos variam enormemente, podendo ser amplo ou estrito, a depender dos critérios e pontos de partida. De acordo com o dicionário Michaelis (Weiszflog, 2009) violência é “qualquer força empregada contra a vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa”. Derivam outras tantas acepções que vão desde força, ímpeto, ação violenta, opressão, tirania, intensidade, veemência, irascibilidade e constrangimento, físico ou moral, obrigando uma pessoa a submeter-se à vontade de outra, o que configura coação.

Costa e Pimenta (2006) trazem à tona um debate importante, ao questionar se a violência é natural ou sociocultural. Para os autores, a violência se constitui nas relações sociais e se diferenciam “de acordo com os tempos, espaços, conjecturas, condições, contextos e culturas de cada sociedade” (p. 9). Nesse sentido, vai além das explicações biológicas, que, não raro, simplificam e produzem estereótipos, com base em uma suposta raiz comum que uniria o homem ao animal, fundamentada no instinto de agressividade.

Os autores comentam ainda que, argumentos relativos à luta pela sobrevivência e a seleção natural, ambos usados no sentido de considerar um substrato biológico comum entre as duas espécies, revelam uma tentativa perigosa de correlacionar violência humana e agressividade animal. Essa forma de compreender a violência torna-se facilmente reducionista, na medida em que não leva em conta o elemento chave que diferencia o homem dos animais: a cultura (Costa & Pimenta, 2006).

No seio da Psicologia Social, uma tentativa de explicação para a violência é dada por meio da *teoria da frustração-agressão* de Klineberg, na qual a frustração aumenta a probabilidade do comportamento violento. No olhar de Minayo (2006), essa conclusão não é simples, já que há múltiplos fatores em jogo, os quais podem contribuir para diferenciações nessas probabilidades, ao modo da idade, sexo, cultura (machismo), etnia, raça e classe social, além de reflexos da dominação política, econômica e social.

Neste sentido, embora algumas predisposições à agressão possam ser explicadas por fatores biológicos e fatores individuais, Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi e Lozano (2002) afirmam que é mais frequente haver interação desses fatores com outros, de ordem familiar, comunitário, cultural, bem como de natureza externa, para, desse modo, criar uma situação

propícia à violência. Não é aceitável considerar a violência como aspecto inevitável da condição humana, ainda que esta sempre tenha estado presente no mundo, forçada por convenções ou pressões sociais que incitam o silêncio sobre suas práticas.

Quanto ao viés biologicista, Minayo (2006) argumenta que as explicações estritamente biológicas como determinantes de comportamentos violentos só podem ser aceitas em casos patológicos, já que a violência é um fenômeno de causalidade complexa, imbricado em processos sócio-históricos, razão pela qual não pode ser analisada nem considerada à parte da sociedade que a produz. Segundo a autora, justamente por isso há muitas explicações para a violência e, nem a sociologia e a filosofia, popular ou erudita, têm veredito final sobre o seu significado.

O sociólogo francês Yves Michaud (1989) define violência em dois sentidos: o primeiro, assinala fatos e ações, e o segundo, refere-se a “maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural – violência de uma paixão ou da natureza”. O termo violência é derivado do latim *violentia*, e “significa violência, caráter violento ou bravo, força. Já o verbo *violare* significa “tratar com violência, profanar, transgredir”. Se por um lado refere-se a *vis*, implicando em “força, vigor, potência, violência, emprego de força física”, por outro, está relacionado à “quantidade, abundância, essência” (Michaud, 1989, p. 7 e 8).

O autor comenta que na passagem do latim para o grego, o núcleo de significação manteve-se atrelado a ideia de força, vigor, vinculando-se à noção de força vital, força do corpo. Violência é, pois, em essência a “ideia de uma força, de uma potência natural cujo exercício contra a alguma coisa ou contra a alguém torna o caráter violento”. (Michaud, 1989, p. 8). Ainda segundo o sociólogo francês, no cerne desse núcleo de sentido, tal força não é qualificada, estando isenta de juízos de valor. Pode-se dizer que, ao perturbar a ordem e passar da medida, essa força torna-se, por sua vez, violência, assumindo tal predicado em função das normas vigentes. Neste sentido, “a violência é primeiro um dano físico mas também se refere a normas (no caso, aqui, as da integridade da pessoa humana), e quando a norma muda, não há mais violência” (Michaud, 1989, p. 10).

No escrutínio do conceito de violência, Michaud (1989) aponta para o problema das definições no que tange à isenção às normas, a crítica à apreensão da definição de violência “como se todos os atores sociais estivessem em pé de igualdade”, e a insuficiente objetividade das estatísticas, ao enfatizar atos de violência “com contornos e efeitos definidos” (Michaud, 1989, p. 10), em prejuízo de estados mais insidiosos de violência. Pelo

caráter complexo das situações de violência, ao englobar múltiplos atores, se expressar por meio de diversas modalidades, e acontecer em *timing* específico, além de provocar diferentes tipos de danos, pode-se dizer que:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1978, p. 20 citado por Michaud, 1989, p. 10 e 11).

Cabe pontuar, ainda na ótica de Michaud (1989), a distinção entre atos de violência e estados de violência. O primeiro, remete ao emprego da força física, notadamente. Já o segundo, presume situações de dominação que pairam sobre a vida social e política como um todo, sendo mais difíceis de serem identificadas. Apreender os sentidos da violência requer, portanto, admitir que suas definições estão permeadas de pressupostos e componentes subjetivos, e que não existe um discurso universal e convergente sobre a violência válido em todas as sociedades.

A ideia de que a violência não é a mesma de uma época para outra é problematizada por Wieviorka (1997), considerando as transformações no mundo contemporâneo, a partir das décadas de 60 e 70. O autor aponta para uma renovação profunda nos significados e expressões da violência, e lança a hipótese de um novo paradigma, ao afirmar que a violência mudou, na medida em que “se considera não mais o fenômeno no que ele apresenta de mais concreto, de mais objetivo, mas as percepções que sobre ele circulam, nas representações que o descrevem” (Wieviorka, 1997, p. 8). Neste, sentido, esse autor propõe pensar a violência através de duas categorias – instrumentalidade e expressividade, as quais traduzem duas ideias:

A primeira é de que a violência pode inscrever-se em relações, sob uma forma sobretudo instrumental, e dispensar a comunicação e a relação entre atores; a segunda é de que ela pode vir a traduzir, ao contrário, um déficit ou dificuldades nas relações, na comunicação e no funcionamento da relação entre atores, o que leva a funcionar então sobretudo de maneira expressiva (Wieviorka, 1997, p. 12).

Wieviorka (1997) considera o crescimento do individualismo moderno como um elemento de peso na análise da violência contemporânea. Segundo ao autor, o desejo de participar da modernidade, o apelo ao consumo, por um lado, e a necessidade de reconhecimento e afirmação da identidade enquanto sujeito, por outro, podem motivar violências por meio de “condutas informadas pela raiva de não ser reconhecido, pelo

sentimento de uma injustiça vivida, pela interdição de o indivíduo tornar-se sujeito” (Wieviorka, 1997, p. 23).

Embora não seja unicamente produto da subjetividade individual ou coletiva, para Wieviorka (2009) a violência é relativa, pois em um espaço de negociações e acomodações, “o que seria violento para a sociedade brasileira hoje talvez não vá mais ser em 30 anos, e o que será violento daqui a 30 anos talvez não seja o que era violento hoje em nossas concepções” (Wieviorka, 2009, p. 154).

Se essas novas formas de violência são construídas nas relações sociais, certamente que isso reflete nas condutas e formas de subjetivação das pessoas. Galinkin (2006, p. 69) afirma que esse período de transição, anunciado por Wieviorka como novo paradigma, suscita diferentes formas de pensar e realizar a violência, e pressupõe ainda uma renovação do sentido atribuído à ideia de pessoa e às relações entre pessoas.

Ampliando essa discussão, a filósofa e historiadora brasileira, Marilena Chauí (1998) traz à tona o debate sobre a relação entre ética e violência. Ao esmiuçar os traços do autoritarismo estrutural da sociedade brasileira, no bojo das desigualdades econômicas e sociais, a autora enfatiza a naturalização das diferenças de gênero e de todas as violências, visíveis e invisíveis, e define violência como sendo “um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém”, caracterizado por “relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror” (Chauí, 1998, p. 33).

Na visão da filósofa, a violência se opõe à ética na medida em que trata seres racionais como se fossem coisas. De seres capazes de se comunicar por meio da linguagem e dotados de liberdade, a violência os converte em seres irracionais, insensíveis e passivos. A provocação da autora aponta para o fato de que a violência, ao reduzir um sujeito à condição de coisa, perpetua relações sociais de desigualdade econômica, social e cultural profundas. Assinala ainda que, as próprias explicações oferecidas pela sociedade são violentas, pois não refletem o lugar efetivo de produção da violência. Por ser considerado um fato esporádico de superfície, a violência encontra-se naturalizada e engendrada nas relações sociais de modo que não possa ser percebida, dentre as múltiplas desigualdades e exclusões que permeiam a sociedade, a exemplo do racismo, do sexismo, da intolerância religiosa, sexual e política (Chauí, 1998).

É nesse sentido que essa violência é tida como estrutural, como aponta a antropóloga Zaluar (1999). Fruto da distensão do tecido social, a violência é entendida como sinônimo de desigualdade, exploração, dominação e segregação, estando associada à pobreza e a

discriminações de cor/ gênero. Afora os dilemas e dificuldades de delinear esse conceito, o que define a violência e caracteriza um ato como violento, ao que pese as variações culturais e históricas, é a percepção do limite e da perturbação, ao pôr em xeque “acordos tácitos e regras que ordenam relações” (Zaluar, 1999, p. 8).

Ainda segundo Zaluar (1999), a violência é um termo polifônico, de múltiplos usos e significações, não sendo possível defini-lo de modo substantivo como positivo/bom ou negativo/destrutivo, ainda que possa ser empregado racional ou irracionalmente, e justificado ou execrado.

Justamente por essa razão, a violência tem sido caracterizada de várias maneiras, com descrições gerais e específicas, elaboradas por diversos autores, em vários campos do saber. A seguir serão reunidas algumas tipologias mais clássicas, delineadas no campo da medicina, notadamente, na psiquiatria e na saúde pública, as quais servirão de base para situar o fenômeno da violência contra a mulher.

Tipologias da violência

Na *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*, no capítulo XX - *Causas externas de morbidade e mortalidade*, o item *Agressões*, inclui o homicídio e as lesões infligidas por outra pessoa, empregando qualquer meio, com a intenção de lesar (ferir) ou de matar, com destaque para a agressão por meio de força corporal (briga ou luta desarmada), agressão sexual por meio de força física (tentativa de estupro e sodomia), negligência e abandono, outras síndromes de maus tratos (abuso sexual, crueldade mental, sevícias físicas e tortura), etc. E no item *Lesões autoprovocadas intencionalmente*, a ênfase recai nas tentativas de suicídios, por meio de auto-intoxicações e lesões (OMS, 1993).

Já no capítulo XIX do CID-10 (OMS, 1993), sobre as *Lesões, envenenamento e algumas outras consequências de causas externas*, o item *Outros efeitos de causas externas e os não especificados*, trata a respeito das *Síndromes de maus tratos*. Na sua composição figura o abandono, sevícias físicas (síndrome da criança espancada e síndrome da esposa espancada), abuso sexual, abuso psicológico, outras síndromes especificadas de maus tratos (formas mistas) e a síndrome não especificada de maus tratos (efeitos de sevícias infligidas a adultos e crianças).

Destrinchando mais um pouco, vê-se que, finalmente, o termo violência aparece na listagem dentro da categoria R40-R46 *Sintomas e sinais relativos à cognição, à percepção, ao estado emocional e ao comportamento*. Especificada no item R45, que versa sobre os *Sintomas e sinais relativos ao estado emocional*, a **violência física** (R45.6), encontra-se ao lado de manifestações de nervosismo, agitação e inquietação, tristeza, apatia e desinteresse, irritabilidade e mau humor, hostilidade, estado de choque emocional e tensão não especificado, e outros sintomas e sinais relativos ao estado emocional que inclui ideação (tendências) suicida (OMS, 1993).

Já no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV* (APA, 1994), o termo violência evoca, diretamente, dentre outros, os seguintes diagnósticos: *Transtorno de Conduta*, na qual a violência física pode assumir a forma de estupro, agressão ou, em casos raros, homicídio; *Transtorno Delirante*, podendo recorrer à violência contra aqueles que supostamente os estão prejudicando; *Esquizofrenia*, lembrando que existem evidências conflitantes quanto ao fato de se a frequência de atos de violência é maior do que na população em geral; *Transtorno de Estresse Pós-Traumático*, pois pode ser especialmente severo ou duradouro quando o estressor é de origem humana, a exemplo da tortura e do estupro; e *Tipos de Esquizofrenia*, já que a combinação de delírios persecutórios e grandiosos com raiva pode predispor à violência.

Apesar de essas incursões e tipologias da violência estarem ligadas à área da saúde, ainda que de modo marginal ou periférico, conforme menções do CID-10 e do DSM-IV, Minayo (2006, p. 45 e 59) afirma que a “violência não é, em si, uma questão de saúde pública e nem um problema médico típico” e “não é uma doença e nem uma epidemia”. É um tema relativamente novo no campo da saúde e sua relevância se dá pelo fato dela afetar fortemente a saúde, conforme aponta o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, que examina os tipos de violência presentes no mundo todo. Em menção à resolução WHA49.25, de 1996, que declara ser a violência um dos principais problemas de saúde pública, a Organização Mundial de Saúde – OMS tipifica a violência em três grandes categorias – *violência dirigida a si mesmo (auto-infligida)*, *violência interpessoal* e *violência coletiva* (Krug et al., 2002).

Nessa tipologia utilizada do ponto de vista operacional pela OMS, ao levar em consideração as características de quem comete o ato de violência, a *violência auto-infligida* subdividi-se em *comportamento suicida*, que engloba pensamentos suicidas, tentativas de suicídio (parassuicídio ou autolesão deliberada ou suicídios completados), e *auto-abuso*, que inclui atos como a automutilação. A *violência interpessoal* é subdividida em duas categorias:

violência da família e de parceiro (a) íntimo (a) - ocorre em grande parte normalmente entre os membros da família e parceiros íntimos, embora não exclusivamente dentro de casa. Já a *violência comunitária* – acontece geralmente fora de casa, entre pessoas sem laços de consangüinidade (parentesco), e que podem ser conhecidos ou estranhos. E, a *violência coletiva* é aquela cometida pelos grandes grupos de pessoas ou pelos Estados, motivadas pela violência social (crimes de ódio, atos terroristas e violência de multidões), política (guerras, violência do Estado) e/ ou econômica (ataques motivados por ganhos econômicos) (Krug *et al.*, 2002).

O relatório da OMS caracteriza ainda a natureza dos atos violentos, os quais podem ser de ordem física, sexual, psicológica e envolvendo privação ou negligência (Krug & cols., 2002). Para Minayo (2006, p. 82), essas modalidades de expressão da violência envolvem abusos ou maus-tratos. O *abuso físico* remete ao uso da força para produzir “injúrias, feridas, dor ou incapacidade em outrem”; o *abuso psicológico* refere-se a agressões verbais ou gestuais que visam “aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir a liberdade ou ainda, isolá-la do convívio social”; o *abuso sexual* reflete o ato ou jogo sexual, por meio do “aliciamento, violência física ou ameaça”, em vistas a “estimular a vítima ou utilizá-la para obter excitação sexual e práticas eróticas, pornográficas e sexuais”; e a *negligência ou abandono* engloba a “ausência, a recusa ou a deserção de cuidados necessários a alguém que deveria receber atenção e cuidados”.

Como a definição de violência varia em função das pessoas e das comunidades, podendo ser mais ou menos ‘conservadora’, as suas tipologias são imperfeitas e estão longe de serem aceitas universalmente. Contudo, fornecem uma estrutura útil para compreender os padrões de violência, ao captar, por exemplo, a relevância do contexto, a natureza dos atos violentos e a relação entre perpetrador e a vítima (Krug *et al.*, 2002). Assim, na teoria ou na prática, nem sempre as fronteiras entre os diversos tipos de violência são muito claras.

Posto essa questão, a seguir, o conceito de violência contra a mulher será discutido, no intuito de delinear, especificamente, esse fenômeno social.

Violência contra a mulher: definições e tipologias

Há muitas definições possíveis para o fenômeno da violência contra a mulher e várias explicações, desde o ponto de vista clínico e social da Psicologia, ao olhar legal do Direito. Debert e Oliveira (2007) apontam que os próprios estudiosos da violência têm dificuldade de

definir esse fenômeno, ora denominado como violência contra a mulher, violência de gênero, ora como violência doméstica, violência intrafamiliar. De fato, não há consenso e, não raro, os termos são usados de modo equivalente.

No artigo intitulado *Violencia de gênero versus Violencia doméstica: La importância de la especificidad*, Reinoso e Silva (2009) defendem que, do ponto de vista feminista não podemos confundir violência de gênero com qualquer tipo de violência, ainda que se produza na esfera familiar, na medida em que a violência contra a mulher tem um caráter específico.

Na análise de Reinoso e Silva (2009), o fato do conceito de violência de gênero não estar bem definido e, muitas vezes, se confundir com o de violência familiar, pode torná-lo ineficaz do ponto de vista político. Além disso, as autoras comentam que ao empregar o termo violência doméstica, faz-se referência a qualquer tipo de violência que possa ocorrer no âmbito do lar, e contra qualquer pessoa que nele habite.

No *Violence against women and girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*, Bloom (2008, p. 14) define violência baseada no gênero como sendo “the general term used to capture violence that occurs as a result of the normative role expectations associated with each gender, along with the unequal power relationships between the two genders, within the context of a specific society”.

De acordo com Bloom (2008), a violência contra a mulher é uma parte da violência de gênero, e os homens também podem ser vítimas desse tipo de violência. Seguindo a lógica de ser uma violência que resulta de expectativas quanto aos papéis normativos associados ao masculino e ao feminino, a autora comenta que, em geral, a violência dirigida aos homens é perpetrada por estranhos e desconhecidos, e a violência contra a mulher é perpetrada, na maior parte, pelo marido, parceiro íntimo ou parente.

Na esteira dessa discussão, os significados da violência doméstica e familiar são destrinchados por Teles e Melo (2003). No olhar das autoras, a primeira refere-se à violência que acontece dentro de casa, no lar, nas relações entre pessoas da família. Neste caso, o vetor da agressão pode se dirigir a qualquer pessoa da família, seja homem ou mulher, pai, mãe, filhos, sejam jovens ou idosos. Já a denominação violência familiar ou intrafamiliar, contempla as ocorrências que resultam de relações violentas entre membros da própria família, dentro ou fora do espaço doméstico.

Narvaz e Koller (2006, p. 8) ampliam as definições anteriores, considerando violência doméstica como “todo o tipo de violência que inclui membros do grupo, sem função parental, que convivam no espaço doméstico, incluindo pessoas que convivam esporadicamente neste

espaço”. E, no tocante à violência intrafamiliar, consideram que além dos membros da família, podem incluir pessoas que “passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consangüinidade, e em relação de poder à outra”.

Em ambos os casos, seja violência doméstica ou intrafamiliar, a população feminina é o principal alvo. A diferença conceitual remete a crítica à sacralidade familiar e a ideia de que o lar é um lugar seguro. O uso dessas terminologias não é consensual, fato é que em governos latinos e caribenhos, a exemplo da Bolívia e do Chile, há preferência pela expressão violência intrafamiliar, ao passo que no Brasil, tem sido mais comum o uso do termo violência doméstica (Teles & Melo, 2003).

Schraiber, D’Oliveira, Falcão e Figueiredo (2005) afirmam que a designação ‘violência intrafamiliar’ figura em publicações internacionais desde a década de 60. Neste caso, a mulher é concebida como umas das possíveis vítimas e as questões de gênero não são tidas em conta como base dos conflitos. A ênfase na terminologia ‘violência contra a mulher’ ganha fôlego na década de 70, focando a parte lesada, no caso a mulher, destacando que esta violência não se restringe à família, podendo ocorrer em outras situações, a exemplo do estupro perpetrado por estranhos. Já a denominação ‘violência doméstica’ surge na década de 80. Sinaliza que, embora a violência contra a mulher aconteça de modo usual e relevante no âmbito familiar – ilustradas por meio das acepções ‘mulheres espancadas’, ‘abuso conjugal’ e ‘esposa abusada’, as mulheres sofrem violências em diversos contextos além do espaço doméstico (Stark & Flitcraft, 1991; Campbell, 1992; Hoffman, Demo & Edwards, 1994; Heise, 1994; Grossi, 1995; Saffioti & Almeida, 1995; Dutton, 1995; Kurtz, 1997; O’Toole & Schiffman, 1997 citado por Schraiber, D’Oliveira, Falcão e Figueiredo, 2005).

O termo ‘violência contra as mulheres’ foi cunhado na década de 60 pelo movimento feminista, diz respeito à violência praticada contra a pessoa do sexo feminino, perpetrada em razão, e simplesmente, pelo fato de ser mulher. Segundo Bandeira e Almeida (2004, p. 154), essa expressão tem sido usada “para nomear inúmeras formas de violência – dos episódios mais cruéis, como o estupro e a tortura, até as formas mais sutis de violência que tem ocorrido na vida cotidiana das mulheres”.

Quanto ao emprego do termo ‘violência contra a mulher’, Minayo (2007) pontua no prefácio do livro *Violência contra a mulher adolescente/ jovem*, que essa expressão insinua o lugar de vítima, em razão do uso do vocábulo *contra*, resquício das teorias da vitimologia. Para Santos e Izumino (2005), Maria Filomena Gregori, ao relativizar o binômio dominação-vitimização nos anos 90, discute a “cumplicidade” da mulher na relação de violência

conjugal, juntamente com algumas organizações feministas – *Casa Eliane Grammont e o Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde em São Paulo*, e começam usar a expressão “mulher em situação de violência” ao invés de “mulher vítima de violência”.

Teles e Melo (2003) afirmam que a violência contra a mulher é também uma violência sexista, em razão de ser praticada por meio da discriminação sexual. Fruto do preconceito, essa face discriminatória da violência reflete os processos que sustentam e justificam atos dessa natureza, legitimando e tornando cada vez mais arraigada a ideia de que a violência é natural, ao modo do ditado “mulheres gostam de apanhar”, reforçando e dando origem aos demais tipos de violência (Teles & Melo, 2003).

Após dilatar e debater minúcias conceituais, considerando a aplicabilidade e pertinência no uso desses termos, é importante ressaltar que ambas as expressões são utilizadas, não raro, de modo equivalente, ou até mesmo como sinônimo. As distinções conceituais são, até certo ponto, didáticas, no sentido de delinear os conceitos. Na prática, segundo Galinkin (2007, p. 14), “desdobrando-se a violência em categorias, faz-se uma tentativa de desvendar suas múltiplas faces e compreender sua complexidade”. Nesse sentido, a violência contra a mulher, como fenômeno sociocultural multifacetado:

/.../ diz respeito a atitudes e comportamentos que se justificam em normas culturais que regulam e organizam as relações de gênero, inscritas nas relações sociais entre os sexos, e colocando a mulher em uma posição social de inferioridade e submissão (Galinkin, 2007, p. 14).

Nomear determinadas ocorrências de violência implica em considerar que não há um tipo só de violência, e sim várias manifestações. Seria mais adequado colocar o termo no plural, ao se referir às violências as quais as mulheres são alvo. O grande desafio quando se trata de violência de gênero é, portanto, o fato de que esta não parece ser uma violência como outras violências, o que explica a sua invisibilidade enquanto um problema (Heise, Ellsberg & Gottemoeller, 1999; Schraiber *et al.*, 2003 citado por Schraiber e cols., 2005).

Gomes (2008) anima essa discussão trazendo à tona a dimensão simbólica da violência de gênero, a partir das reflexões propostas por Bourdieu. Aborda os mecanismos sutis de dominação e exclusão social utilizados por indivíduos, grupos ou instituições, e destaca a dominação masculina como um exemplo de submissão paradoxal, na qual a violência simbólica é definida e considerada como sendo uma:

/.../ violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación

y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento. /.../ Al tomar «simbólico» en uno de sus sentidos más comunes, se supone a veces que hacer hincapié en la violencia simbólica es minimizar el papel de la violencia física y (hacer) olvidar que existen mujeres golpeadas, violadas, explotadas, o, peor aún, querer disculpar a los hombres de tal forma de violencia. Cosa que, evidentemente, no es cierta. Al entender «simbólico» como opuesto a real y a efectivo, suponemos que la violencia simbólica sería una violencia puramente «espiritual» y, en definitiva, sin efectos reales (Bourdieu, 2000, p. 12 e 50).

Schraiber *et al.* (2005, p. 44 e 45) afirmam que “as mulheres que experimentam tais situações nem sempre percebem essa vivência como uma violência”. Além disso, mesmo quando experimentam diversas agressões e abusos, nem sempre “chamam essas experiências de violência, por entenderem que a violência corresponde a situações de agressão ou abusos praticados por estranhos, não aquela perpetrada por familiares ou parceiros íntimos”.

Justamente em função da dificuldade de nomear esse fenômeno, Schraiber *et al.* (2005) propõe uma tipologia para a violência contra a mulher, classificando-a em três tipos: 1. Violência física; 2. Violência psicológica; 3. Violência Sexual. O primeiro engloba “tapas, empurrões, chutes, bofetadas, puxões de cabelo, beliscões, mordidas, queimaduras, tentativa de asfixia, ameaça com faca e tentativas de homicídio”. O segundo implica em “humilhações, ameaças de agressão, privação de liberdade, impedimento ao trabalho, danos propositais a objetos queridos, danos a animais de estimação, danos ou ameaças a pessoas queridas”. Já o terceiro, compreende ‘expressões verbais ou corporais que não são do agrado da pessoa, toques e carícias não desejados, exibicionismo e voyerismo, prostituição forçada, participação forçada em pornografia, relações sexuais forçadas’ (Schraiber *et al.*, 2005, p. 38).

Na linha da saúde, Minayo (2006) destaca outras expressões dessas violências. Quanto à violência física, considera as agressões que deixam marcas e hematomas, cortes, arranhões e fraturas, bem como o fato de quebrar objetos, utensílios e móveis, além de rasgar roupas, esconder ou rasgar documentos. No tocante à violência emocional e psicológica, enfatiza as agressões dirigidas aos filhos e filhas, da liberdade financeira e de sair, de ameaças de espancamento e de morte, de deixar o cuidado e a educação dos filhos e das filhas só com a mulher, ou até mesmo, de privar a mulher quando doente ou grávida, de afeto, assistência e ou cuidados.

Quanto aos exemplos de violência estritamente psicológica, Minayo (2006) remete ao fato de ignorar a mulher por meio de piadas e ironias, menosprezar e ofender o seu corpo, insinuar que tem amante, ofender a moral de sua família, desrespeitar o seu trabalho, seja dentro ou fora de casa, e ainda, criticar de modo depreciativo e contumaz sua atitude como mãe e mulher, usando, por exemplo, linguagem ofensiva. No que tange à violência sexual, cita o fato de colocar a saúde da mulher em risco, a não aceitação do uso de métodos contraceptivos, o estupro e o assédio sexual, bem como a produção de atitudes e gestos obscenos ao se relacionar com as mulheres, e a discriminação em função de sua opção sexual.

Minayo (2006) destaca ainda a violência social sofrida pelas mulheres, com reflexos no oferecimento de menores salários que os dos homens para o mesmo cargo, discriminações em razão de atributos de gênero e de aparência, assédio moral, exigência de atestado de laqueadura ou negativo de gravidez ao participar de processo seletivo para emprego e, até mesmo, promover e explorar meninas e mulheres adultas a práticas de prostituição e turismo sexual.

Vale ressaltar que, ambas as classificações, referidas por Schraiber *et al.* (2005) e Minayo (2006), não levam em conta toda a extensão da nomenclatura prevista pela Lei Maria da Penha (Brasil, 2006). Além disso, alguns eventos considerados por esses autores como violência física e violência psicológica, são tidos na Lei N^o. 11.340 como violência patrimonial e, ocorrências consideradas como violência emocional ou psicológica podem sugerir violência moral, conforme tipificação a seguir:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras: I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, 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; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (Brasil, 2006).

Para efeito desse trabalho, serão considerados os enunciados previstos na Lei Maria da Penha, sem restringir, necessariamente, o fenômeno estudado à violência doméstica e familiar contra a mulher. Quanto ao uso da expressão *violência de gênero*, é importante pontuar que o escopo deste trabalho limita o seu uso à violência sofrida por mulheres.

Após delinear e depurar o conceito de ‘violência contra a mulher’, na sequência, o foco da discussão recai nas explicações dadas para esse fenômeno social, a fim de compreender porque esse tipo de violência de gênero acontece.

Explicações, motivos e causas da violência contra a mulher: do senso comum à ciência

Por que a violência contra a mulher acontece? O que explica e motiva tais atos? Quais as causas comumente atribuídas a esse tipo de violência? Há várias explicações possíveis para a violência contra a mulher, a depender do enfoque teórico, do senso comum ao conhecimento erudito, científico. Problematizar essas questões é fundamental para compreender as múltiplas dimensões desse fenômeno social.

Por ser um fenômeno construído social e culturalmente, a violência doméstica, perpetrada contra a mulher, é um tema rodeado de estigmas e tabus. No senso comum, Soares (2005) discute dez mitos que contribuem para invisibilizar e manter no imaginário popular a ideia de que a violência doméstica não existe na realidade. Essas explicações servem, não raro, de justificativas para a violência, e são propagadas por meio de frases do tipo:

1. A violência doméstica ocorre muito esporadicamente.
2. A violência doméstica é um problema exclusivamente familiar: roupa suja se lava em casa.
3. A violência só acontece entre as famílias de baixa renda e pouca instrução.
4. As mulheres provocam ou gostam da violência.

5. A violência só acontece nas famílias problemáticas.
6. Os agressores não sabem controlar suas emoções.
7. Se a situação fosse realmente tão grave, as vítimas abandonariam logo seus agressores.
8. É fácil identificar o tipo de mulher que apanha.
9. A violência doméstica vem de problemas como álcool, drogas ou doenças mentais.
10. Para acabar com a violência, basta proteger as vítimas e punir os agressores (Soares, 2005, p. 31-36).

Na análise dessa autora, esses argumentos são falaciosos, na medida em que, por exemplo, as estatísticas demonstram claramente que a prevalência da violência contra a mulher é elevada, já que a cada dois minutos cinco mulheres são espancadas no Brasil, segundo dados da Fundação Perseu Abramo/SESC (2010). Não é, portanto, um fenômeno raro ou esporádico, já que a violência doméstica não é episódica ou circunstancial apenas. Nem é tampouco um problema privado ou exclusivamente familiar, e sim uma questão pública que interfere em toda sociedade. Segundo Soares (2005, p. 15), a violência contra a mulher ocorre independentemente de classe social ou nível de escolaridade, e “a única diferença é que as mulheres mais ricas conseguem esconder melhor sua situação e tem mais recursos para tentar escapar da violência”.

Outro equívoco grave é pensar que as mulheres provocam ou gostam da violência. Explicações controversas que aludem a esse mito têm fomentado a discussão em torno da ‘violência consensual’. Anido (2005), psicóloga e psicanalista, discute que é importante diferenciar a problemática da violência familiar de outras manifestações de violência dentro do casal. No olhar da autora, se os atos de violência são aceitos conscientemente pelos parceiros, então se trata de violência consensual, geralmente tida como parte do erotismo, da linguagem sexual, ainda que possa infligir dor ou humilhações. Essas práticas, que envolvem jogos eróticos, são reguladas em função do prazer de quem pratica (sadismo) e do sofrimento de quem sofre (masoquismo).

Narvaz (2010) tece pertinentes críticas e reflexões no que tange a reificação da cena masoquista como especificamente feminina, as quais, não raro, atribuem às vítimas a culpa pelas violências sofridas. A autora problematiza e critica as contribuições da psicanálise freudiana, afirmando que o masoquismo não se inscreve em uma pretensa natureza feminina, havendo necessidade de dar historicidade a tais discursos, e identificar na constituição das

relações de gênero, os seus efeitos éticos e políticos. Esses discursos de culpabilização das mulheres, alimentam o desamparo e o silêncio, na medida em que as mulheres se sentem estigmatizadas e desacreditadas a buscar escuta e proteção da rede de apoio institucional, jurídica, comunitária e familiar.

No rol de discussão dos mitos, outro engodo é pensar que a violência só ocorre em famílias problemáticas. Ao contrário, Soares (2005) argumenta que em geral famílias marcadas pela violência aparentam ser ‘funcionais’, e que a violência conjugal é resultado de um conjunto de fatores: “história pessoal, traços de personalidade, fatores culturais e sociais” (p. 34). Inclusive, a autora destaca que muitos agressores, não denunciados, são pessoas bem sucedidas e articuladas socialmente, afáveis e cordiais com os amigos e colegas, com ficha limpa na polícia, sem uso de álcool ou drogas.

Ampliando esse debate, Miller (1999) salienta que não existe um único perfil de agressores. Nesse sentido, o homem que abusa da mulher pode ser qualquer um, embora a maioria dos psiquiatras considere que estes são portadores de psicopatias ou doenças mentais. A autora cita um estudo que identifica oito aspectos característicos do perfil dos agressores: 1. Incapaz de controlar seus impulsos; 2. Exige obediência às regras e imputam punições; 3. Rebelde, hostil, dependente e com baixa auto-estima; 4. Agressivo e anti-social; 5. Muda repentinamente de humor, sem explicação; 6. Incapaz de lidar com a rejeição, agressivo quando decepcionado, embora extremamente agradável; 7. Dependente, ansioso e deprimido em excesso; 8. O que não apresenta psicopatologia, manifestando apenas pequenos sinais dentre as sete categorias supracitadas. Além disso, Miller (1999) aponta outros indícios que podem caracterizar o comportamento do agressor: frequentes promessas de mudança, ciúmes, vigilância estreita da mulher, comportamento controlador, histórico de abuso na família quando criança, consumo de drogas e álcool, e atitudes de dominância masculina frente à submissão feminina.

A ideia de que o agressor é incapaz de controlar os seus impulsos é problematizada por Soares (2005). A autora argumenta que os agressores sabem se controlar, na medida em que não batem no padrão, e sim na mulher e nos filhos. Entretanto, observa-se que diante da violência doméstica a sociedade ainda é muito indiferente e tolerante. Uma prova disso é que os agressores perpetram a violência contando muitas vezes com a impunidade, já que faltam recursos que garantam uma atuação efetiva da polícia e da justiça, bem como a imposição ou freio cultural eficaz para esse tipo de comportamento.

Quanto ao mito de que “se a situação fosse realmente tão grave, as vítimas abandonariam logo seus agressores”, há muito mais coisa em jogo do que se pode imaginar. Soares (2005) aponta vários motivos pelos quais as mulheres permanecem em um relacionamento violento: 1. Riscos de romper a relação (ameaças, morte); 2. Vergonha e medo ao procurar auxílio (denúncia na delegacia de polícia); 3. Esperança que o marido mude o comportamento; 4. Isolamento da vítima de sua rede de apoio (família, amigos); 5. Despreparo da sociedade para lidar com esse tipo de violência (médico, psicólogo, líder religioso, policial, advogado, etc); 6. Vários obstáculos que impedem o rompimento (chantagens, ameaças: requisição da custódia dos filhos, negação da pensão alimentícia, interferência no trabalho da esposa, difamação da mulher, matar a mulher e os filhos, se matar, etc); 7. Dependência econômica financeira de seu parceiro violento; 8. Deixar uma relação violenta é um processo: cada um (a) tem o seu tempo (preparação: desenlace afetivo, financeira, fuga, etc).

Segundo Miller (1999), as razões que levam as mulheres a permanecerem num relacionamento violento são apontadas como complexas e mal compreendidas pelas próprias vítimas. Dentre as explicações simplistas que justificam a manutenção de um relacionamento conjugal com base na violência há a visão popular sobre o masoquismo (transfere a culpa do agressor para a vítima); a teoria do desamparo aprendido (a mulher, imersa num padrão de abuso, com o tempo, torna-se passiva e, não vendo saída, acaba por desistir); a lógica da permanência por permutas (a mulher obtém alguma coisa que deseja, tais como dinheiro e benefícios materiais, evitar a solidão, bem-estar dos filhos).

Outros aspectos apontados ainda por Miller (1999), referem-se à falta de recursos para a sobrevivência, o não ter um lugar para onde ir (refúgio em abrigo seguro, temporariamente), a falta de dinheiro (não ter uma fonte de renda), a preocupação com o cuidado com as crianças, o medo subjacente (possibilidade de prejudicar os filhos, medo de comparecer à justiça para pedir proteção, testemunhar o caso ou pedir divórcio), a auto-imagem (preocupação com o que as pessoas vão pensar), e uma série de fatores emocionais, tais como privação da auto-estima, culpa, entorpecimento emocional e desamparo, que dificultam o desvencilhar da mulher do ciclo de violência.

Soares (2005) descreve em detalhes esse ciclo da violência, destacando a existência de três fases: 1. A construção da tensão no relacionamento (duração indefinida; incidentes menores: agressões verbais, ciúmes, ameaças, destruição de objetos; autculpa da vítima); 2. A explosão da violência (fase curta; agressões agudas, ataques mais graves: violência física; a

relação se torna inadmissível); 3. Lua de mel (remorso e medo de perder a companheira, perdão, promessas, arrependimento, assunção da culpa pelo agressor, paixão).

Essa dificuldade de romper o ciclo da violência foi traduzida conceitualmente pela Organização Panamericana de Saúde – OPAS pela expressão *rota crítica*, na medida em que as mulheres percorrem um árduo caminho na busca de auxílio. Vale ressaltar que, mesmo depois de sair da relação violenta, quando conseguem, pois, não raro, são assassinadas, estas apresentam uma série de seqüelas como pesadelos, enurese na cama, timidez e agressividade (Sagot, 2000; Soares, 2005; Diniz & Pondaag, 2006).

Outro mito atrelado ao anterior diz respeito à ideia de que é fácil identificar o tipo de mulher que apanha. Soares (2005) argumenta que estereótipos sobre as mulheres espancadas, ao modo da expressão “mulher de malandro”, são maneiras sorrateiras de culpabilizar a vítima. Assim, do mesmo modo que não há um perfil consensual ou padrão que caracterizam o agressor, podendo este ser qualquer homem, não há um tipo ou perfil de mulher que apanha, já que “qualquer mulher pode ser vítima da violência doméstica. Não importa se ela é rica, pobre, branca ou negra; se vive no campo ou na cidade, se é moderna ou antiquada; católica, evangélica, atéia ou umbandista” (Soares, 2005, p. 15).

A relação entre violência doméstica e problemas com álcool/ drogas e doenças mentais também suporta diversas explicações do senso comum. Quanto a este mito, Soares (2005) pontua que obviamente há casos em que a violência doméstica está associada ao abuso de álcool e drogas, ou a problemas psiquiátricos. Mas isso é muito diferente de dizer que ela é causada pela dependência química, ou por algum tipo de neurose e psicose. Um exemplo disso é que muitos homens que agredem suas mulheres, não apresentam quaisquer desses problemas. Nesse sentido, a autora enfatiza que, embora a violência doméstica possa vir acompanhada de problemas como pobreza, alcoolismo, uso e abuso de drogas, problemas mentais, geralmente esses não são causa da violência, e sim questões adicionais. Fato é que muitos homens não precisam do álcool para praticar violência e muitos alcoólatras nunca agrediram suas mulheres.

Os argumentos de Soares (2005) são suportados pelo estudo realizado por Valença, Nascimento, Mender, Freire, Mezzasalma, Leão e Nardi (2010), que buscou relacionar comportamento violento, gênero e psicopatologia. Na ótica dos autores, não há uma associação direta entre transtornos mentais graves e violência, já que alguns pacientes apresentam comportamento violento e outros não.

Cabe ainda, desconstruir o mito de que para acabar com a violência basta proteger as vítimas e punir o agressor. Para superar o problema da violência, Soares (2005) assinala que não basta punir o agressor, como se esse fosse um criminoso irrecuperável, é necessário apostar na mudança e no potencial de transformação dos comportamentos violentos, em vista a construção da paz. Esse desafio é hoje posto pela Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), que propõe uma mudança de valores sociais e de mentalidade a cerca das construções sociais de gênero. Esta Lei, além de prever programas de reeducação e reabilitação para os agressores, preconiza medidas integradas de prevenção a fim de coibir a violência doméstica e intrafamiliar contra a mulher.

Certamente que há uma série de outros mitos relacionados com a violência contra a mulher. Guimarães (2009) discute na sua dissertação de mestrado, dentre outros, os seguintes mitos que envolvem a questão da violência conjugal: crenças religiosas previnem a violência conjugal; tapinha de amor não dói; a mulher costuma mentir sobre a violência; homem que agride sua parceira é violento em todas as relações e o tempo todo; uma vez vítima, pra sempre vítima. Uma vez agressor, pra sempre agressor; após o casamento os homens cessam a violência; os filhos precisam conviver com o pai, mesmo se este for violento; não ocorre estupro no namoro, noivado ou no casamento; em briga de marido e mulher ninguém mete a colher.

Segundo Guimarães (2009), esses mitos enunciados ora culpabilizam a mulher pela violência sofrida, ao modo do ditado popular *“se você não sabe por que bateu na sua esposa, não se preocupe, ela sabe”*, criticando o comportamento da mulher, por ser provocador e sedutor. Ora expressam a domesticação, o controle, o uso da força e do poder, ao reforçar a ideia de que *“tapinha de amor não dói”*, tal qual *“cães, mulheres e noqueiras, quanto mais se bate melhor ficam”*. Ora atestam que a religião, por si só, previne ou ‘cura’ a violência, ao modo de um fator de proteção, ainda que na prática, não raro, favoreça a manutenção ou aumento da violência entre parceiros.

Especificamente quanto ao mito de que a mulher costuma mentir sobre a violência, Guimarães (2009) argumenta que, na realidade, há uma tendência da mulher ocultar, por medo e vergonha, pois, ao ter a intimidade do seu relacionamento e a família exposta, somadas a possibilidade de impunidade, existe a possibilidade de recrudescimento da violência. Daí o medo da denúncia, pois a violência pode piorar. Neste sentido, pensar que as mulheres inventam histórias apenas para prejudicar os parceiros é uma forma de desautorizar

a vítima pois, embora possa haver casos assim, é importante enfatizar que ao negligenciar a vítima, corre-se o risco de empoderar o agressor.

Afora as explicações do senso comum, a violência contra a mulher pode ser entendida por meio de concepções elaboradas no âmbito científico, ao modo do Modelo Ecológico da Violência, utilizado como referência no campo da Saúde Pública. Nesta perspectiva, as raízes da violência perpetrada por parceiros íntimos são analisadas considerando uma complexa interação de fatores individuais (histórico de violência na família, uso de álcool pelos homens, distúrbios da personalidade), relacionais (conflito ou discórdia no relacionamento), comunitários (situação socioeconômica, “normas sociais que tenham haver com a privacidade do lar e normas comunitárias relativas à autoridade do homem sobre a mulher”) e sociais (aspectos culturais e ambientais) (Krug *et al.*, 2002, p. 101).

No olhar de Soares (2005), o modelo ecológico ajuda a perceber a interação entre os diversos planos em que a violência pode ocorrer, evitando o reducionismo e explicações simplistas ou unidimensionais para o problema. Destaca ainda que é possível alguém viver sob condições de risco e vulnerabilidade em todos esses aspectos e, no entanto, não manifestar comportamento violento. Isso significa que esse modelo não é uma regra, mas pode auxiliar a compreender a violência contra a mulher, enquanto fenômeno multifacetado. Quanto à esfera social, a autora pontua que se as leis e as normas informais e as instituições são negligentes ou tolerantes à violência, as agressões tendem a ser naturalizadas. Ao passo que, se a sociedade estabelece freios nítidos, no sentido de coibir a violência, as agressões deixam de ser banalizadas.

Santos e Izumino (2005) identificam três vertentes que tentam explicar o fenômeno social da violência contra a mulher: 1. Dominação masculina – a violência contra as mulheres é tida como expressão de dominação da mulher pelo homem, e tem como resultado a anulação da autonomia da mulher, considerada tanto como “vítima” quanto “cúmplice” dessa dominação; 2. Dominação patriarcal – influenciada pela perspectiva feminista e marxista, compreende a violência como expressão do patriarcado, na qual a mulher é concebida como sujeito social autônomo, apesar de ser historicamente vitimada pelo pátrio poder, reflexo do controle social masculino; 3. Relacional – caracterizada pela relativização das noções de dominação masculina e vitimização feminina, onde a mulher não é “vítima” senão “cúmplice”, e a violência é fruto de um jogo, sendo, portanto, uma forma de comunicação.

Em meio a críticas a ambos os modelos, Santos e Izumino (2005) tendem à defesa da posição relacional, com a ressalva de que não se pode compreender o fenômeno da violência

como algo que acontece fora de uma relação de poder, ou apenas como uma mera forma de comunicação. Para as autoras, a noção de dominação patriarcal é insuficiente para dar conta das mudanças que vêm ocorrendo quanto aos papéis de gênero. Assim, considerando que a violência contra as mulheres é constituída em uma relação dinâmica de poder, esta pode ser exercida tanto por homens como por mulheres, ainda que de modo desigual. Por isso é importante compreender o papel exercido pelos homens, e não apenas o papel das mulheres nas relações de violência, já que ambos participam na produção dos papéis sociais que legitimam a violência.

Compreender como as construções sociais da feminilidade e da masculinidade estão relacionadas com a violência é fundamental nesse contexto. Na crítica de Santos e Izumino (2005), as autoras propõem a relativização da perspectiva teórica da dominação-vitimização, ao afirmar que as mulheres em situação de violência têm autonomia e poder para mudar tais papéis. Essa posição esbarra nas práticas feministas, já que a ideia de vitimização, elaborada pelas feministas nos anos 70 e 80, é considerada uma “faca de dois gumes”, pois ao mesmo tempo em que contribuiu para dar maior visibilidade ao fenômeno da violência contra as mulheres, por outro lado, coloca a mulher numa condição de passividade frente à violência.

Santos e Izumino (2005) pontuam ainda que é fundamental estudar tanto a vitimização, quanto a culpabilização das mulheres, pois isso permite pensar diferentes alternativas teóricas e práticas para explicar e compreender os motivos e causas da violência de gênero contra a mulher, levando em conta, também, outras construções sociais, como classe social, raça/etnia e orientação sexual.

A ampliação da compreensão do fenômeno da violência contra a mulher, seja pelo senso comum ou a partir do conhecimento produzido no âmbito científico, inscreve essa problemática no bojo de discussões mais amplas, que repercutem em vários campos e se traduzem em conquistas, por exemplo, em prol dos direitos humanos das mulheres. A seguir, será realizada uma breve incursão histórica de modo a contextualizar, como a violência contra a mulher passou a ser considerada uma violação de direitos humanos.

A violência contra a mulher como uma violação de direitos humanos

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, reafirma como ideal comum a ser alcançado por todos os povos, desde a *Carta das Nações Unidas*, assinada em São Francisco, em 26 de

Junho de 1945, a fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos entre homens e mulheres. Prevê ainda a igual proteção da lei, já que todos são iguais e têm direito, sem qualquer distinção, contra qualquer discriminação ou incitamento a tal discriminação que viole os direitos humanos fundamentais (Brasil, 1948).

Embora essa declaração assinale que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de qualquer espécie, inclusive de sexo, o direito a uma vida sem violência para todas as mulheres é uma conquista recente. No bojo da internacionalização dos direitos humanos, a *Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher* – CEDAW (ONU, 1979), em vigor desde 1981, é o primeiro tratado internacional que aborda amplamente os direitos humanos da mulher, em vistas à promoção da igualdade de gênero e da repressão de quaisquer discriminações, considerando a “discriminação contra a mulher” como:

Toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (Pimentel, 2008, p. 76).

A Convenção da Mulher deve ser tida como parâmetro mínimo das ações estatais em prol da promoção dos direitos das mulheres e no tocante à repressão as suas violações, no âmbito público e privado. A CEDAW é a grande Carta Magna dos direitos das mulheres, e representa o resultado de inúmeros avanços, em termos de princípios, aspectos normativos e políticos. É importante destacar que, na ocasião de promulgação da CEDAW não havia nenhum artigo que tratasse expressamente da violência. Somente em 1992 é elaborada a Recomendação Geral n^o 19, na qual se estabelece que:

A violência baseada no gênero é uma forma de discriminação que seriamente impede a mulher de usufruir direitos e liberdades, em base de igualdade com o homem, incluindo: o direito à vida; a não ser submetida à tortura ou a tratamento ou punição cruéis, desumanos ou degradantes; à igualdade quanto a proteção, de acordo com as normas humanitárias, em períodos de conflito armado internacional ou interno; à liberdade e segurança pessoal; à igual proteção sob a lei; à igualdade na família; ao máximo padrão de saúde física e mental; a condições justas e favoráveis de trabalho (Pimentel, 2008, p. 35).

Ainda segundo essa autora, no Brasil, a CEDAW foi ratificada em 1984, com força de lei, de acordo com o parágrafo 2^o do artigo 5^o da Constituição Federal de 1988, já que esta não exclui os direitos e garantias dos tratados internacionais dos quais o Brasil seja parte. Na Constituição Federal os direitos das mulheres são formalmente enunciados no artigo 5^o, inciso I, ao dizer que *homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações*. No tocante à violência, especificamente, no parágrafo 8^o do artigo 226 – *O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações*. Assim, a Lei maior do país dá margem à proteção do Estado nos casos de violência, partindo do princípio que a família é considerada a base da sociedade (Brasil, 1988).

A interpretação do parágrafo 8^o do artigo 226 da Constituição Federal brasileira incita a reflexão de que, ao não se levar em consideração as desigualdades de gênero, socialmente e historicamente construídas, quando o assunto é violência, é fundamental assinalar que homens e mulheres não estão em pé de igualdade, ao contrário do que preconiza o princípio constitucional da isonomia. É nesse sentido que o Comitê da CEDAW busca estimular e recomendar os Estados-parte a se empenhar, em vistas a promulgação e implementação de leis especiais sobre a violência contra mulher. Foi essa compreensão de que não basta esse tipo de violência ser contemplado no Código Penal, que motivou e impulsionou, também em resposta do Estado brasileiro à demanda do movimento feminista, a criação recente da Lei n^o. 11.340/2006 (Pimentel, 2008).

Outra fonte de inspiração importante da Lei Maria da Penha foi a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher*. A Convenção de Belém do Pará, adotada em 09 de junho de 1994 pela Assembléia Geral dos Estados Americanos, ratificada pelo Brasil em 1995, constitui grande avanço na compreensão e visibilidade para o fato de que *toda mulher tem o direito a uma vida livre de violência*, e define a violência contra as mulheres como sendo “qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (OEA, 1994).

A Convenção de Belém do Pará tipifica ainda a violência contra a mulher ao considerar que esta abrange a violência física, sexual e psicológica, e leva em conta os espaços relacionais onde a violência ocorre, seja no âmbito da família ou unidade doméstica ou em qualquer relação interpessoal, seja na comunidade e cometida por qualquer pessoa, ou a perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra. Esse dispositivo

legal internacional, com força de Lei no Brasil, ao especificar orientações e mecanismos de proteção aos direitos das mulheres, sela o compromisso de “acabar o mais cedo possível com todas as formas de violência contra as mulheres, trabalhando para preveni-la e puni-la quando ocorrer” (Agende, 2004, p. 22).

Como se observa, a ideia de que uma vida sem violência é um direito de todas as mulheres ganhou força no bojo desse movimento mais amplo de internacionalização dos direitos humanos. A enunciação dos direitos das mulheres, como se pode observar, não assegura ou garante, necessariamente, a implementação automática desses direitos. Da percepção da importância de se reconhecer os direitos das mulheres como direitos humanos, da consideração de que há variadas formas de discriminações contra as mulheres, até o momento de se encarar expressamente o fato político de que a violência baseada em gênero é uma forma de discriminação, houve um longo percurso.

Diante desse panorama, no cenário brasileiro, a violência contra a mulher ganhou lei especial para o atendimento dessa questão, a partir da sanção da Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006. No intuito de criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, em caráter preventivo, protetivo e punitivo, a Lei Maria da Penha define a violência contra a mulher como sendo:

/.../ qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (Brasil, 2006).

Inspirada na Constituição Federal de 1988, na *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres* e na *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*, a definição de violência contra a mulher presente na Lei Maria da Penha é a mais abrangente e completa, pois: 1. Inclui na sua tipologia a violência moral e a patrimonial, além da física, psicológica e sexual; 2. Considera violência qualquer ação ou omissão, e não apenas ação ou conduta, como aborda a Convenção de Belém do Pará; 3. Destaca em parágrafo único do artigo 5º que “as relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual” (Brasil, 2006).

De modo que, para efeito deste trabalho, considera-se a amplitude e profundidade dos enunciados sugeridos pela definição de violência contra a mulher presente na Lei Maria da Penha, reconhecida em 2008 pela ONU como uma das três melhores legislações do mundo sobre o tema (Brasil, 2011). No sentido de ampliar o debate a respeito da importância desse fenômeno social, a seguir, a violência contra a mulher será discutida enquanto problema mundial de saúde pública.

A violência contra a mulher como um problema global de saúde pública

A violência foi declarada como um importante e crescente problema de saúde pública mundial durante a Quadragésima Nona Assembléia Mundial de Saúde, em 1996. Ao adotar a Resolução WHA49.25, a OMS pontua as sérias conseqüências da violência, destacando os efeitos prejudiciais para o setor de saúde. Seja a curto ou longo prazo, a violência impacta indivíduos, famílias, comunidades e países, constituindo assim uma problemática em nível global, de magnitude local, nacional e internacional. Nesse cenário, a saúde pública desempenha um papel crucial, em vistas a identificação dos fatores de risco que levam à violência, das conseqüências e possibilidades de prevenção e intervenção social por meio de políticas públicas (Krug *et al.*, 2002).

O primeiro *Relatório mundial sobre violência e saúde* é uma resposta importante da OMS quanto à Resolução WHA49.25. Endossa outras tantas recomendações e acordos internacionais, ao modo da *Declaração Mundial para o Desenvolvimento Social*; a *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento* - Cairo, 1994; a *Quarta Conferência Mundial sobre Mulheres* - Beijing, 1995; a CEDAW; e a *Terceira Conferência Mundial sobre Prevenção e Controle de Maus Tratos* - 1996. Reconhece ainda as sérias implicações e crescentes conseqüências da violência para os serviços de saúde, pontuando que geralmente são os profissionais da área de saúde os primeiros a socorrer as vítimas da violência (Krug *et al.*, 2002).

Embora seja impossível calcular em sofrimento e dor, o custo humano da violência é, ao mesmo tempo, visível e invisível, sendo que este último encerra a sua maior parte. O custo da violência pode ser traduzido em estimativas equivalentes a bilhões de dólares americanos gastos anualmente com assistência à saúde em todo o mundo. Além disso, há mais alguns bilhões dispensados em dias de trabalho perdidos, aplicação de leis, serviços judiciários e perdas em investimentos. Dessa maneira, há ônus humanos e econômicos, traduzidos em

“custos totais diretos e indiretos, inclusive os custos com serviços de assistência à saúde, autópsias, investigações policiais e produtividade perdida resultante de morte prematura” (Krug *et al.*, 2002, p. 11 e 12).

Para Dahlberg e Krug (2007), as evidências demonstram que as vítimas de violência doméstica e sexual têm mais problemas de saúde e, com isso, os custos com assistência à saúde são bem mais elevados nesses casos, já que estas recorrem com maior frequência aos departamentos de emergência, se comparadas a pessoas sem histórico de abuso. Além disso, as autoras ressaltam a impossibilidade de calcular a carga global dos custos da violência, uma vez que, as estimativas, em geral, não levam em conta outros problemas de saúde, tais como gravidez indesejada, HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis, depressão, tabagismo, abuso de álcool e drogas, etc.

A violência perpetrada por parceiro íntimo pode gerar ainda uma série de consequências na saúde da mulher, afetando, por exemplo: a *saúde física*, a exemplo das síndromes de dor crônica, distúrbios psicossomáticos, lesão física (cortes, hematomas, feridas, dentre outros), distúrbios gastrintestinais, fibromialgia, síndrome de intestino irritável; a *saúde reprodutiva*, em função das consequências da gravidez indesejada, que podem levar ao aborto espontâneo, parto e nascimento prematuro, atenção tardia a cuidados pré-natais, lesão fetal, baixo peso de recém-nascidos, mortalidade infantil e materna; e à *saúde mental*, ao ocasionar depressão, ansiedade, fobias, além do maior risco de suicídio e tentativas de suicídio (Krug *et al.*, 2002).

Em razão da magnitude dessa questão, o reconhecimento da violência contra a mulher como um problema mundial de saúde pública foi endossado recentemente no Brasil, com a promulgação da Lei N^o. 10.778, de 24 de Novembro de 2003. Ao estabelecer a *notificação compulsória* nos casos de violência contra a mulher, a Lei estabelece que os profissionais de saúde, de serviços públicos e privados, são obrigados a efetuar em caráter sigiloso esse registro em todo território nacional. Fora do serviço de saúde, a identificação da vítima de violência referida nesta Lei, somente poderá ser efetivada, em caráter excepcional, nos casos de risco à comunidade ou à vítima, bem como a juízo da autoridade sanitária, com conhecimento prévio da vítima ou do seu responsável (Brasil, 2003).

A obrigatoriedade dos profissionais de saúde – médicos, enfermeiros, odontólogos, biólogos, médicos veterinários, biomédicos, farmacêuticos, e outros no exercício da profissão, no âmbito da saúde e do ensino, seja público ou privado – de notificar esses casos às Secretarias municipais ou estaduais, é respaldada pela inclusão da violência doméstica ou

sexual na *Lista de Notificação Compulsória – LNC* de doenças e agravos, do Ministério da Saúde. De acordo com a Portaria 104, de 25 de janeiro de 2011, no item 45, a *violência doméstica, sexual e/ ou outras violências* é considerada como *agravo*, ou seja, “qualquer dano à integridade física, mental e social dos indivíduos provocado por circunstâncias nocivas, como acidentes, intoxicações, abuso de drogas, e lesões auto ou heteroinfligidas” (Brasil, 2011, p. 37).

É importante lembrar que a violência não é em si um tema típico da área de saúde, embora acarrete lesões, traumas e mortes, físicas e emocionais, com repercussões na saúde pessoal e coletiva (Minayo, 2006). Para a autora, a violência se converte em um problema de saúde pública, em função dos custos emocionais e sociais envolvidos, dos prejuízos econômicos, do número de vítimas e das sequelas produzidas. Isso outorga ao setor de saúde a responsabilidade de contribuir para a prevenção dessa questão e, outras áreas, como a justiça, a necessidade de discutir a criminalização desse fenômeno social.

A judicialização e a criminalização da violência contra a mulher

No bojo das reflexões sobre as estratégias políticas de luta contra a ‘violência conjugal’ e a ‘violência intrafamiliar’, a ênfase na sua tradução judicializante tem sido alvo de discussões. No campo do feminismo, há o reconhecimento da ‘violência de gênero’ por meio da via judiciária como uma importante estratégia política. Já no campo jurídico, sobretudo nos movimentos alternativos ao direito tradicional, emergem mecanismos de mediação que implicam na desregulação e desjudicialização e, ainda, outra vertente cujo objetivo é a ampliação da criminalização (Rifiotis, 2008).

A judicialização das relações sociais trata de um campo de pesquisa ainda muito pouco explorado. Eivado de impasses e dilemas políticos, éticos e teóricos, essa abordagem controversa e recente tem exigido um contínuo esforço reflexivo no que tange as práticas de intervenção social e a produção acadêmica. Desde 2002 esse conjunto de ideias vem sendo debatidas, ocasião em que foram alvo de reflexões de várias pesquisas a respeito dos modelos de sociabilidade considerados como ‘violentos’ e, ainda, no que se refere aos mecanismos sociais de acesso à justiça, com foco nas áreas de gênero e da família (Rifiotis, 2008).

Na análise dos mecanismos de produção da judicialização nas relações intrafamiliares e conjugais, observa-se que com o advento da Lei Maria da Penha, passou-se “a partir de 2006, a uma criminalização primária da ‘violência de gênero’ no Brasil, correspondendo

localmente a convenções internacionais, e a um entendimento da necessidade da via penal” (Rifiotis, 2008, p. 228).

Ao discutir sobre a judicialização do privado e a violência contra a mulher, Cortizo e Goyeneche (2010) abordam a ampliação dos processos de criminalização e os problemas na aplicação da Lei Maria da Penha por parte do sistema jurídico-judicial do Estado. Criada com a finalidade de proteger as mulheres em situação de violência, a Lei N^o. 11.340, de 07 de agosto de 2006 “responde em boa medida ao movimento internacional de ampliação da defesa dos direitos humanos que impulsiona transformações internas nos Estados” (p. 104). É um marco incontestado na luta pelos direitos das mulheres, representando uma vitória do movimento feminista.

Apesar de ser uma grande conquista, Cortizo e Goyeneche (2010) comentam que a simples promulgação da Lei não é suficiente, já que há entraves na sua efetivação. Para as autoras, a violência contra a mulher precisa ser problematizada no processo de intervenção nas relações de poder do espaço privado por meio do uso do poder de polícia do Estado. É importante não perder de vista que a questão da violência contra a mulher não se esgota na judicialização do espaço privado, pois assim pode-se acabar “caindo na armadilha da dualidade vítima *versus* agressor ao se condenar ambas as partes previamente, sem considerar a totalidade e a diversidade dos próprios fenômenos denunciados, esquecendo que se trata de relações sociais complexas” (Cortizo & Goyeneche, 2010, p. 107).

Para Cortizo e Goyeneche (2010, p. 105), “não basta a existência de leis para que sejam alterados os costumes e regras de convivência nas sociedades”. Nesse sentido, pode-se dizer que as dificuldades de implementação da Lei Maria da Penha esbarram na compreensão de que homens e mulheres são socializados dentro da cultura e que:

Estereótipos, preconceitos e discriminações fazem parte de nossa cultura e estão profundamente inculcados nos indivíduos. São, portanto, parte das concepções de mundo dos policiais e operadores do direito, marcando a sua prática profissional, fazendo com que sejam reprodutores desta cultura que naturaliza e banaliza condutas violentas e performances desiguais entre homens e mulheres (Cortizo & Goyeneche, 2010, p. 108).

Os paradoxos presentes na Lei Maria da Penha suscitam a reflexão de que o foco exclusivista nas medidas de punição “possivelmente não serão eficazes do ponto de vista psicossocial e sociocultural” (Cortizo & Goyeneche, 2010, p. 108). Ou seja, é importante levar em consideração que a aplicação dessa Lei pode vir a reproduzir a cultura jurídica

conservadora dos operadores do direito que atuam na sociedade e, também, que a judicialização do espaço privado requer a compreensão da violência contra a mulher como uma questão cultural complexa, que engloba tanto as formas de prevenção quanto a punição.

Nesse sentido, embora a eficácia e a efetividade da Lei Maria da Penha possam ser questionadas por esses autores, o que parece estar em pauta não é, necessariamente, a sua importância enquanto instrumento de proteção às mulheres vítimas de violência, e sim o fato de a questão da violência contra a mulher não se esgotar no processo de judicialização do espaço privado.

A reflexão supracitada sobre a judicialização e criminalização não pretende prescindir da necessidade da via penal nos casos de violência contra a mulher. Tampouco visa apostar na resolução desse tipo de conflito fora do sistema penal, por meio da radicalização dos mecanismos de mediação, o que poderia denunciar uma volta à privatização do mundo doméstico.

Fundamentalmente pretende-se reforçar a ideia de que a Lei N.º 11.340/06 pode sim avançar e desenvolver medidas integradas de prevenção por meio de políticas públicas capazes de contribuir para a mudança de mentalidade e de valores sociais que legitimam a violência contra a mulher, e não somente focar na assistência à mulher em situação de violência e na punição do agressor. Nesse sentido, a leitura crítica dos processos de judicialização e criminalização podem ajudar a destituir o mito de que *para acabar com a violência basta proteger a vítima e punir o agressor*, pois “se não encararmos o desafio de transformar os comportamentos violentos e, com isso, buscar a construção da paz, estaremos aprisionando nossos discursos e nossas práticas na órbita da violência (Soares, 2005, p. 36).

Seguindo essa linha de raciocínio, que consiste no uso do poder do Estado para intervenção nas relações de poder do espaço privado, a seguir, será realizada uma breve retrospectiva das principais conquistas empreendidas em prol do enfrentamento da violência contra a mulher no Brasil.

Políticas públicas de enfrentamento da violência contra a mulher

A violência como área de investigação, notadamente a doméstica ou conjugal, perpetradas contra a mulher, nasce de inspirações lançadas pelo movimento feminista. Aos poucos ocupa uma posição de destaque entre os estudos de gênero e torna-se um dos elementos catalisadores da identidade do feminismo nacional brasileiro. Com esse tema, o

movimento feminista consegue ampliar o raio de ação da sua militância, concentrando esforços no enfrentamento da violência e, no âmbito acadêmico, focando na área de pesquisa, com preocupações de intervenção social por meio de políticas públicas (Heilborn & Sorj, 1999).

Desde então, propostas de ação-intervenção tem sido elaboradas, notadamente por meio de capacitação de profissionais inseridos na rede de serviços, implementação de sistemas de registros, articulação e reformulação da linguagem jurídica, participação social e ressignificação de representações. Como uma das principais áreas temáticas de estudos feministas no Brasil, a violência contra as mulheres tornou-se mais visibilizada e os desafios às políticas públicas frente à violência contra as mulheres cada vez mais crescentes (Bandeira & Almeida, 2004, 2008; Santos & Izumino, 2005).

Foram muitos os caminhos percorridos, desde a década de 70, até trazer à tona a violência protegida pela cumplicidade e silêncio da sacralidade familiar. No livro "Violência contra as mulheres - Uma história contada em décadas de luta", Brazão e Oliveira (2010) assinalam que a trajetória de enfrentamento da violência contra a mulher não tem sido realizada de maneira linear, progressiva e homogênea, ao que pese os enormes desafios políticos, avanços e recuos das estratégias de luta.

É nas décadas de 70 e 80, sob o lema *Quem ama não mata*, que a luta das mulheres contra a violência ganha relevo. Brazão e Oliveira (2010) comentam que foi um período de mobilizações de rua (vigílias, caminhadas), protestos contra assassinatos de inúmeras mulheres e impunidade dos assassinos, denúncias e acolhimento de mulheres pelas primeiras organizações feministas. Na ocasião havia muitas manifestações e campanhas em convite ao rompimento do silêncio e julgo da violência nas relações afetivo-conjugais, com destaque para a exposição dessa problemática na mídia nacional, impressa e televisiva, com repercussão em todo Brasil, em programas como *TV Mulher*, *Malu Mulher*, *Delegacia de Mulher* e *Quem ama não mata*.

No pós-constituente, Brazão e Oliveira (2010) afirmam que a vasta contribuição feminista é realizada sobretudo por meio de *advocacy*, ou seja, ações que visam a promoção e defesa de direitos. Assim, na década de 90, a pauta da violência contra a mulher ganha relevo, sendo concebida não somente como uma violação dos direitos humanos, como também um problema da área de segurança pública.

De 1991-1995 foram 180 proposições em tramitação no Congresso, destas 33 versavam sobre a violência e discriminação; e entre 1995 a 1999, a discussão sobre a

violência contra a mulher girou em torno na revisão de toda a legislação infraconstitucional, com reformulações dos Códigos Civis e Penais, assinatura do *Pacto Comunitário contra a Violência Intrafamiliar*, e realização das campanhas – *Uma Vida sem Violência é um Direito Nosso* e *Sem as Mulheres os Direitos Não São Humanos*. Já na Legislatura de 1999 a 2003, realizou-se o monitoramento da Reforma do Código Penal, com destaque para a mudança na Lei 9.099/1995, que considerava a violência contra a mulher um crime de menor potencial ofensivo (Brazão & Oliveira, 2010).

Com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as mulheres em 2003, há uma maior articulação dos três poderes públicos junto com o movimento feminista e de mulheres e, também, um avanço na transversalidade de gênero nas políticas públicas. Em 2004 é realizada a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, no intuito de elaborar o *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Na ocasião houve um aumento considerável das proposições sobre a violência, sobretudo a doméstica e familiar contra a mulher, culminando com a elaboração do anteprojeto de lei que viria originar a Lei Maria da Penha (PL 4599/2004), considerada uma grande vitória no tema e da Legislatura (Bandeira, 2005; Brazão & Oliveira, 2010).

Há um grande avanço no período de 2007-2011, marco normativo significativo, com ampla previsão de metas e prioridades no II PNPM. A preocupação maior tem sido a priorização das políticas públicas de enfrentamento à violência, por meio da garantia de recursos, via execução orçamentária. Dentre as principais conquistas empreendidas pelo movimento feminista está a criação de programas e serviços, a exemplo do Ligue 180 – Central de Atendimento à Mulher, em 2005; a criação do Sistema de Vigilância de Acidentes e Violências – VIVA, em 2006; e, notadamente, a sanção da Lei Maria da Penha, em 2006 (Brazão & Oliveira, 2010).

A criação do *Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher*, lançado em agosto de 2007, também é um fato importante, em vistas à consolidação da *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Este dispositivo prevê a implementação de políticas públicas integradas (transversalidade de gênero, intersetorialidade e capilaridade) em todo território nacional. Por ser uma estratégia de gestão, o pacto objetiva assegurar a prevenção e combate à violência, por meio da articulação dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Garante, portanto, o atendimento integral das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres, a partir, por exemplo, do Fortalecimento da Rede de Atendimento e Implementação da Lei Maria da Penha (Brasil, 2010).

Em cinco anos de vigência da Lei 11.340, Brazão e Oliveira (2010) consideram que o maior desafio do movimento feminista tem sido a promoção de ações de *advocacy* em defesa da Lei Maria da Penha. As autoras apontam que o Poder Judiciário é considerado a esfera do Poder Público mais resistente à aplicação dessa Lei, em função de mais de 20 proposições legislativas visando modificar o texto original da Lei, em meio a críticas e controvérsias de inconstitucionalidade.

Não é à toa, que a Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres da Presidência da República lançou em 2010 uma campanha de mobilização nacional em defesa da Lei Maria da Penha intitulada *Mexeu com a Lei, Mexeu comigo*. Este movimento busca sensibilizar e conscientizar os órgãos públicos, a sociedade civil organizada e a população em geral para: 1. A importância de ter uma Lei específica de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra as mulheres no Brasil, vide as estatísticas alarmantes e a crescente pressão internacional por reparos desses casos; 2. Destacar os avanços que a Lei trouxe para a legislatura brasileira, sendo o principal instrumento legal de enfrentamento dessa questão no Brasil; 3. Atentar para a necessidade de aplicá-la com rigor, já que a Lei tem sido alvo de críticas e questionamentos quanto a sua constitucionalidade, com propostas de revisão de alguns artigos, acusada de ser uma medida discriminatória e de tutelamento das mulheres. Além disso, há um desafio pedagógico, na medida em que a Lei mexe com valores e põe em discussão o modelo vigente de relações entre homens e mulheres (Brasil, 2010).

Outras iniciativas têm sido desenvolvidas no Brasil em prol da divulgação e popularização da Lei Maria da Penha. Um exemplo disso é a publicação da *Lei Maria da Penha em folheto de cordel*, de autoria do cantor, compositor e repentista Tião Simpatia, realizada em parceria com o Instituto Maria da Penha localizado no Ceará. Neste cordel, a Lei Maria da Penha é retratada como um dispositivo legal afirmativo dos direitos das mulheres. Seu conteúdo aborda de modo didático os tipos de violência, os aspectos protetivos e punitivos da Lei, bem como questões práticas que emergem do cotidiano de sua aplicação. Enfatiza, sobretudo, o caráter preventivo e educativo da Lei, ao vislumbrar mudanças nos valores e na mentalidade da sociedade, no sentido de rever as posturas socialmente construídas que discriminam as mulheres em função do gênero (Simpatia, 2010; Santos *et al.*, 2011).

Visibilizar as mulheres enquanto sujeitos políticos, realçar a necessidade de democratização das relações sociais e reiterar a responsabilização do Estado pelo espaço privado, tem sido, segundo Brazão e Oliveira (2010), um desafio cotidiano do feminismo.

Outro grande desafio do movimento feminista se refere à compreensão do modo como as relações entre homens e mulheres se estruturam, já que estas podem denunciar violências baseadas no gênero. Assim, o capítulo seguinte dá destaque ao estudo da categoria gênero, já que esta desempenha um papel fundamental na compreensão da violência contra a mulher.

Gênero

Contextualização histórica do feminismo no Brasil

Vários autores têm destacado a importância do feminismo, enquanto movimento social e teoria, suas contribuições em diversas áreas do conhecimento científico, além de sua atuação no *front* da batalha pelo enfrentamento de diversas questões sociais. Seja em prol da compreensão do mecanismo/ raiz da opressão feminina; das formulações feministas sobre o conceito de gênero, os novos desdobramentos, e suas implicações políticas e científicas; da crítica feminista à ciência, da possibilidade de uma ciência feminista, das grandes rupturas epistemológicas promovidas pelo feminismo; e, sobretudo, dos diversos campos – sexualidade, violência, saúde, trabalho, cujos esforços de militância do feminismo têm sido significativos ao longo do tempo (Rubin, 1986; Heilborn, 1992; Harding, 1996; Gregori, 1999; Corrêa, 2001; Santos & Izumino, 2005; Galinkin, 2007; Sardenberg, 2007; Scavone, 2008; Bandeira, 2008; Saffioti, 2008).

Desde a Revolução Francesa em 1789, a mulher vem ganhando espaço na cena pública. Marie Gouze, francesa nascida em 1748, guilhotinada em 1793, escreveu o manifesto *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (Declaração dos direitos da mulher e da cidadã), uma crítica social e apelo às mulheres frente ao reconhecimento de seus direitos. Olympe de Gouges, como era conhecida, exigia a emancipação das mulheres e questionava a opressão feminina, fazendo frente à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão produzida em 1789 (Assmann, 2007).

Sob o pseudônimo de “Nísia Floresta Brasileira Augusta”, a brasileira Dionísia Gonçalves Pinto, nascida em 12 de outubro de 1810, no Rio Grande do Norte, publica em 1832, com apenas 22 anos, o livro intitulado *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*. A contestação da situação das mulheres à época era a tônica do seu trabalho, em denúncia ao fato delas viverem praticamente enclausuradas e com nível inferior de educação aos homens. Além da luta pela valorização da mulher, a postura humanista de Nísia se reflete na busca de uma educação mais igualitária, a adesão à causa abolicionista e denúncia à opressão sofrida pelos índios, após a chegada dos portugueses no Brasil (Duarte, 2006).

Mais de um século depois, Simone de Beauvoir publica em 1949 na França o livro *O Segundo Sexo*, no qual examina a condição feminina, considerando a dimensão psicológica, sexual, política e social (Beauvoir, 1980). Segundo Chaperon (1999), em meio a críticas, essa

filósofa, declarada feminista somente depois dos anos 60, provocou e surpreendeu à época, tanto no meio intelectual, quanto no meio político, suscitando acalorados debates e polêmicas. Por ser escrito por uma mulher, para mulheres, o livro lançou olhares para temas pouco discutidos em público, como maternidade, sexualidade, aborto, contracepção e identidades sexuais

Chaperon (1999) comenta que, em seus dois volumes, *O Segundo Sexo: I. Fatos e Mitos* e *II. A Experiência Vivida*, Beauvoir é criticada e insultada por reclamar a liberdade sexual mas, a amplitude da controvérsia se dá mais pelo fato de ser uma mulher a fazê-la abertamente. Sob a tópica “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Beauvoir (1967, p. 9) expressa uma flagrante denúncia da relação de dominação a qual estão submetidas às mulheres. Historicamente, o livro põe em evidência o debate sobre a sexualidade, ao passo que coloca em questão a ideia de que *o privado é político*, marcando a “emergência de um novo feminismo ainda balbuciante” (Chaperon, 1999, p. 53).

Certamente que, tanto antes de Gouges, e mesmo depois de Nísia e Beauvoir, muitas outras mulheres ousaram aparecer na cena pública, com iniciativas à frente do seu tempo. E, que o feminismo, não surgiu aqui ou ali, necessariamente. Fato é que as há vozes feministas ao redor do mundo, ontem e hoje, embora seja difícil estabelecer exatamente quais foram os momentos iniciais que demarcam o feminismo enquanto processo histórico.

Alves e Pitanguy (1985), ao recuperarem a presença da mulher na história, abordam a condição da mulher na Grécia e em Roma, nas quais as mulheres tinham pouca expressividade, estando sujeitas ao espaço doméstico, sem acesso à educação intelectual. As autoras fazem um contraponto com a sociedade da Gália e da Germânia, onde a mulher participava da vida social e tinha atuação semelhante aos homens.

Na Idade Média, Alves e Pitanguy (1985) destacam a atuação da escritora francesa Cristine de Pisan, como uma das primeiras feministas, ainda no século XIV, conhecida pelo tratado *A Cidade das Mulheres*, no qual afirma que homens e mulheres são iguais por natureza, refutando as generalizações que inferiorizam a mulher. Outras vozes feministas surgem a partir do Renascimento, a exemplo de Ann Hutchinson e Abigail Adams, na América, por volta do século XVII; Jeanne Deroin e Flora Tristan na França; e na Inglaterra Mary Wollstonecraft, que em 1792 escreve o livro *A vindication of rights of women* (A reivindicação dos direitos da mulher), contestando a existência de diferenças “naturais” entre homens e mulheres.

No século XIX, Alves e Pitanguy (1985) assinalam a importância do movimento sufragista. Segundo as autoras, em 1848, nos Estados Unidos, se dá a denúncia da exclusão da mulher da esfera pública, com destaque para a *Convenção dos Direitos da Mulher*, um dos marcos do movimento sufragista americano. Em 1865 o mesmo processo se desencadeia na Inglaterra, com a conquista ao voto somente em 1928.

No Brasil, Bandeira e Melo (2010) afirmam que a luta pelo voto feminino se intensificou a partir de 1910, sendo que o direito de sufrágio às mulheres só foi oficializado através do Decreto N.º 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, no governo de Getúlio Vargas, com destaque para a significativa influência do pensamento de Bertha Lutz, pela defesa veemente do direito feminino ao voto.

Nas décadas de 30 e 40, os reclames das mulheres foram atendidos *formalmente*, com reflexos no reconhecimento de sua cidadania. Poder votar e ser votada, o acesso e direito à escola e a participação no mercado de trabalho, são algumas das reivindicações contempladas na ocasião. Em contrapartida, com o final da segunda guerra mundial, e o retorno da força masculina de trabalho, a valorização da diferenciação de papéis por sexo atribui novamente o espaço doméstico à mulher (Alves & Pitanguy, 1985).

Em paralelo a grandes nomes internacionais, como Betty Friedan e Kate Millet, nos Estados Unidos, e Juliet Mitchell, na Inglaterra, no Brasil, em 1969, Heleieth Saffioti publica sua tese de livre docência, intitulada *A Mulher na Sociedade de Classe - Mito e Realidade*. Essa análise da condição da mulher no sistema capitalista é considerada pioneira nas ciências sociais no que tange o estudo da mulher no Brasil (Alves & Pitanguy, 1985).

Nesse período, o feminismo faz frente às raízes culturais das desigualdades e questiona a ideia de que homens e mulheres estariam predeterminados, a cumprir papéis opostos na sociedade, em função da sua própria natureza. Essa diferenciação de papéis, na qual ao homem atribui-se o mundo externo e à mulher o interno, mascara na realidade uma hierarquia, que outorga a posição de mando ao homem. Ao evidenciar a relação de poder entre os sexos, o movimento feminista refuta essa ideologia, que favorece a legitimação da diferenciação de papéis, reivindicando a igualdade, tanto no mundo externo, quanto no âmbito doméstico (Alves & Pitanguy, 1985).

Essas lutas coletivas de mulheres contra a inferiorização do feminino e contra o sexismo, visavam contribuir para a transformação de práticas costumeiras de subordinação das mulheres. Segundo Bandeira e Melo (2010), através de um discurso poderoso de desconstrução da estrutura patriarcal, o feminismo tem denunciado as desigualdades

históricas entre homens e mulheres, no sentido de visibilizar e afirmar os direitos de todos e todas.

Em revisão do legado da história das mulheres, Bandeira e Melo (2010) comentam que, de 1940 a 1970, o feminismo esteve em marcha lenta. Após a conquista do sufrágio feminino no Brasil, a consolidação do acesso das mulheres ao ensino superior, por meio da reforma de Capanema, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, que assegurou em 1943 a proteção à maternidade, as autoras afirmam que na primeira metade do século XX, “as vozes femininas eram tímidas e sem questionar a condição de inferioridade” (p. 20).

Foi no Brasil contemporâneo, sob a égide dos piores anos da ditadura militar, com dura repressão aos que lutavam contra o regime, censura aos jornais, dissolução de partidos políticos e constante ameaça, tortura e morte de militantes e simpatizantes de militantes, que os fluídos feministas se fizeram presentes. Na década de 70, o movimento feminista figurava intimamente articulado com outros movimentos sociais da época – *movimentos populares*, em busca de melhores condições de vida; *movimentos políticos*, pela anistia, contra o racismo, pelo direito indígena à terra; e o *movimento homossexual* – ainda que o feminismo não seja “um movimento popular, nem no sentido de classe nem no sentido de seu raio de ação” (Corrêa, 2001, p. 85).

Não raro, segundo Corrêa (2001), as iniciativas organizadas pelo movimento feminista brasileiro na ocasião, estavam vinculadas à Igreja ou ao Partido Comunista, ao que pese os pontos de fricção, por exemplo, no que tange a contestação religiosa à defesa do aborto. De atrizes de teatro a professoras universitárias, sindicalistas, jornalistas, estudantes, ativistas, em grande parte as feministas eram mulheres de esquerda, profissionais e intelectuais interessadas na discussão sobre a situação da mulher. Vários grupos de mulheres foram criados por volta de 1975, Ano Internacional da Mulher instituído pela ONU. Na ocasião, a clivagem entre militantes e pesquisadoras, já se fazia presente em uma tensa articulação entre pesquisa acadêmica, militância e cenário político-cultural.

No período de redemocratização do Brasil, após 20 anos de ditadura militar, em uma época de menos repressão e medo, e maior liberdade, o Brasil vivia em um processo de gradual democratização. Em 1979, com a reforma partidária e a anistia aos presos e exilados políticos, novas ideias vindas do exterior passaram a ecoar e dar novos rumos ao movimento feminista (Pinto, 2003).

Surgem nessa época, grupos feministas temáticos, com destaque aos que abordavam a questão da violência contra a mulher e a saúde. Segundo Pinto (2003), o apoio nacional e

internacional por meio da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Ford, entre 1978 e 1998, possibilitou o desenvolvimento de pesquisas sobretudo nas ciências humanas e educação. Já no campo político, destaca-se a criação do Conselho Estadual da Condição Feminina, em 1983, no estado de São Paulo, e a criação em 1985, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM, representando os primeiros passos da institucionalização do movimento feminista.

Pinto (2003) pontua que a maior contribuição do CNDM, no efêmero tempo de duração em que esteve atuante, de 1985 a 1989, foi no tocante a intervenção da bancada feminina junto à Assembléia Nacional Constituinte, por meio do conhecido *lobby do batom*, em prol da exitosa Constituição de 1988. Com a apresentação de 30 emendas sobre os direitos das mulheres, sob o slogan – *Constituinte pra valer tem que ter direitos da mulher!*, praticamente todas as reivindicações feministas estavam contempladas na *Carta das Mulheres*, com destaque para:

/.../ à questão da violência contra a mulher, expresso numa detalhada proposta de defesa da integridade física e psíquica das mulheres, redefinindo o conceito de estupro e sua classificação penal, apenando o explorador sexual e solicitando a criação de delegacias especializadas no atendimento da mulher em todos os municípios do território nacional (Pinto, 2003, p. 75).

Foi, sem dúvida, um grande momento da luta das mulheres pela justiça social no Brasil, com reflexos práticos positivos de aprovação de mais de 80% das propostas incorporadas à Lei Maior do país. Vale ressaltar ainda a contundente expressividade dada ao tema da violência contra as mulheres, possibilitando avanços futuros nas políticas públicas de enfrentamento dessa questão (Brazão & Oliveira, 2010).

O feminismo se pronunciava ao mesmo tempo na academia, com a proliferação de publicações como os jornais *O Mulherio*, *Brasil Mulher* e *Nós Mulheres*. Com a crescente produção de conhecimento acadêmico sobre as mulheres, os estudos de gênero ganharam força. Destaca-se a criação no Rio de Janeiro do primeiro núcleo de estudo sobre a mulher na Pontifícia Universidade Católica e do Núcleo de Estudos de Gênero *Pagu* da Universidade Estadual de Campinas, além da *Revista de Estudos Feministas* e dos *Cadernos Pagu*, respectivamente em 1992 e 1993 (Pinto, 2003).

A partir da década de 90, Brazão e Oliveira (2010) abordam que diversas expressões do movimento feminista articulavam-se, a exemplo do movimento de mulheres negras, da luta sindical das mulheres, das mulheres do campo, do movimento lésbico e das mulheres

indígenas. Esse *pout-pourri* de feminismos tinha distintas reivindicações: por igualdade salarial, por creches, pela legalização do aborto, participação política, sindicalização, direitos sexuais e reprodutivos, dentre outros. Contudo, pode-se dizer que todas as bandeiras dos movimentos feministas são, de certa forma, fruto de uma longa, abrangente e radical luta contra a violência, resguardada as suas diferentes manifestações.

Em que pese os avanços e conquistas empreendidas ao longo do tempo, observa-se que no início do século XXI, mesmo com mais da metade da população composta por mulheres, as desigualdades de gênero ainda permanecem no Brasil. Bandeira & Melo (2010, p. 36 e 41) afirmam que em função de preconceitos baseados em estereótipos, mecanismos discriminatórios continuam informando valores culturais sexistas e racistas, os quais insistem em relegar na sociedade um plano inferior às mulheres.

Segundo Bandeira e Melo (2010), o feminismo foi o movimento social mais importante da segunda metade do século XX, consolidando-se como política de Estado, com foco na intervenção social por meio da formulação de políticas públicas. Ainda que o ideário da igualdade permaneça sendo um desafio, o fortalecimento do feminismo e a conquista definitiva da igualdade entre homens e mulheres continuam no sentido de provocar reflexões sobre a participação da mulher nos espaços privado/ público, e de problematizar as construções sociais acerca das diferenças entre os sexos, como será discutido a seguir.

Do sexo ao gênero: apontamentos conceituais e teóricos

Desde a antiguidade homens e mulheres têm sido destacados pela configuração de seus corpos. Segundo Laqueur (2001, p. 161) a natureza da diferença sexual, vinculada ao saber médico da Renascença, preconizava o modelo de sexo único, “cujos exemplares mais perfeitos eram facilmente julgados masculinos no nascimento, e os menos perfeitos rotulados femininos”. Profundamente atrelado a significados culturais, o monismo sexual representava o sexo único – biológico, em um mundo de dois sexos – sociais, com distintas prescrições, papéis, privilégios, obrigações e direitos.

Segundo esse historiador americano, no ideário monista do século XVII, ser homem ou ser mulher estava associado à manutenção da posição social e o cumprimento de papéis culturais, e não ao fato de pertencer a um sexo ou a outro. A “verdadeira” natureza da diferença sexual não seria necessariamente desvelada mais tarde com as descobertas científicas nos campos da Biologia e da Medicina. Anatomicamente falando, a existência de

“dois novos sexos distintos e opostos”, foi inventada em algum momento do século XVIII, como um “novo fundamento para o gênero” (Laqueur, 2001, p. 183 e 190). Agora, com uma estrutura capaz de distinguir o natural e o social claramente, fruto da projeção do sexo social na direção do sexo biológico, a ideia da mulher como homem invertido se esmaece aos poucos, juntamente com antigas distinções de gênero, ao que pese a permanência de tensões sociais, políticas e culturais arraigadas a essas convicções.

Para Laqueur (2001, p. 170), “o mais importante é que o sexo biológico, que nós geralmente usamos como base do gênero, era tão existente no domínio da cultura e do significado quanto o gênero”. Nesse sentido, o autor questiona que, se o sexo não é um fundamento seguro, por si só, ainda que as diferenças biológicas sejam incomensuráveis, e a descoberta dos sexos foi inventada, que dizer das categorias “masculinas” e “femininas” que conformam o que hoje chamamos de gênero?

Com o aumento da rejeição das explicações biológicas e, conseqüentemente dos termos “sexo” ou “diferença sexual”, passa-se a usar a palavra gênero, segundo Scott (1990, p. 1056), historiadora norte americana, como uma “maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”. Mas, longe de ser uma simples troca semântica, a ideia do gênero como o sexo significado, sublinha aspectos importantes na organização social da relação entre os sexos e, principalmente, constitui o gênero como uma categoria útil para a análise histórica, ainda que não tenha “a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (Scott, 1990, p. 1057).

Scott (1990) salienta ainda que, mesmo ao afirmar que as relações entre os sexos são sociais, o termo gênero, proveniente do discurso sociológico americano, não contempla as razões pelas quais estas são construídas do jeito que são, nem como funcionam ou mudam. E, apesar de comportar um feixe de posições teóricas, não é rara a limitação do seu uso em menções descritivas quanto às relações entre os sexos, com prejuízo à complexidade da causalidade social, ao dispensar, por exemplo, o engajamento feminista na elaboração desse impasse lingüístico/ político.

Ao abordar três posições teóricas usadas por historiadores (as) feministas na análise do gênero – o patriarcado, a tradição marxista e a última, composta por abordagens pós-estruturalistas e teorias anglo-americanas de inspiração psicanalítica, Scott (1990) comenta sobre as vantagens e limitações de ambas. Quanto ao patriarcado, destaca que esta vertente dá ênfase a subordinação das mulheres, sendo a fonte desta dominação as relações desiguais

entre os sexos. A autora critica, fundamentalmente, o fato de esta análise ter como substrato a diferença física, o que pressupõe uma adesão a não historicidade do gênero em si, na medida em que, de certa maneira, “a história torna-se um epifenômeno que oferece variações intermináveis sobre o tema imutável de uma desigualdade de gênero fixa” (Scott, p. 1059).

Louis (2006), socióloga francesa, reflete exaustivamente sobre o caráter polimorfo do termo gênero. Ao procurar saber como essa palavra vem sendo empregada, notadamente, pelas ciências sociais e no campo político, a autora investe na sua crítica e desconstrução, ao constatar a falta de consenso no que diz respeito a definição desse termo. Segundo a autora, há uma questão teórica e política no que se refere ao emprego desse termo, já que este permite “a produção de análises que abstraem as relações patriarcais de dominação” (Louis, 2006, p. 722).

Pode-se dizer que, o que Scott (1990) e Louis (2006) problematizam e, ao mesmo tempo, trazem à tona, é o fato de que há algo além em jogo quando se emprega ou invoca o termo gênero. Há ligações explícitas entre gênero e poder, já que o gênero é capaz de remeter às relações de poder, e que, a interpretação do mundo sob as lentes de gênero, não pode desprezar o peso do emprego desta palavra na esfera teórica e política.

Nesta linha, Saffioti (2008), socióloga e militante feminista brasileira, também partilha dessas preocupações, ao afirmar que não se deve isolar o conceito de gênero do contexto econômico, social e político. Ao optar pela designação “ordem patriarcal de gênero”, a autora tece críticas ao uso exclusivo do termo gênero, por considerá-lo “a-histórico, apolítico e pretensamente neutro”, na medida em que não implica desigualdade ou poder, nem aponta a parte oprimida ou lesada (Saffioti, 2008, p. 177).

Pelo que se observa, não há um consenso sobre os significados atribuídos à palavra gênero. A antropóloga argentina Suárez (2000) comenta que seu enunciado perpassa, de algum modo, discursos que envolvem a noção de essencialismo, estando o feminino atrelado à natureza, e o masculino à cultura. Neste sentido, o termo gênero tem sido usado como ferramenta, para desfazer ou *deconstruir* a ligação entre mulher e natureza, analisar situações sociais e delimitar objetos de pesquisa. Seu uso empírico possibilita a distinção e descrição de categorias sociais, já as explicações das suas relações referem-se ao uso analítico. Ambos os casos, a sua expressão é politizada, pois

Gênero é uma palavra cujo significado – qualquer classe de arte, pessoas, fatos, coisas, etc. – tornou-se politicamente forte somente depois de passar a designar a construção social da feminilidade e da masculinidade. O motivo de nossas preocupações é,

justamente, essa construção. A palavra é forte porque, como muitas outras, tem serventias na vida cotidiana devido ao fato de, ao ser significativa, tornar-se um verdadeiro objeto que produz efeitos (Suárez, 2000. p. 18).

É importante pontuar aqui, como se dá esse processo cunhado por Suárez (2000) por meio do neologismo *deconstrução*. De um lado, tem-se a construção das desigualdades de sexo, na qual natureza e cultura se opõem – a primeira relacionada a fatos imutáveis e congênitos, e a segunda, a fatos construídos e mutáveis. Em paralelo à natureza tem-se a noção de feminino, atrelada ao biológico, caracteristicamente singular em sua fixidez e, no cotejo com a cultura há o masculino, notadamente cultural, plural e variável, ambos também em oposição.

No tocante a *deconstrução* das desigualdades de sexo, a autora comenta que natureza e cultura permanecem discordantes e, insere-se a ideia de sexo e gênero, sendo que o primeiro situa o masculino e o feminino no plano biológico, e o segundo, inscreve homens e mulheres no terreno da cultura. Para Suárez (2000, p. 26), o que se observa nesse processo de *deconstrução* é ainda a reprodução e o fortalecimento da dicotomia natureza/ cultura e, nesse sentido, permanece a questão: “onde, quando e como as diferenças de gênero explicam as relações entre mulheres e homens?”

Muitas dessas inquietações tiveram como fonte de inspiração as proposições influentes da antropóloga cultural Gayle Rubin (1986), em função da sua matriz sexo/ gênero. De modo que, o questionamento acima expressa, nada mais, nada menos, a notória e antiga preocupação pela natureza e gênese da opressão e subordinação das mulheres. Em releituras críticas a Marx, Lévi-Strauss e Freud, com menções a Engels, Mauss e Lacan, a autora vai aos poucos construindo suas formulações, no intuito de analisar como se dá esse processo e como se configura um sistema de sexo/ gênero.

Do viés marxista, em analogia à teoria da opressão de classe proposta por Marx, Rubin (1986) destaca a importância da compreensão da utilidade das mulheres para o capitalismo, na medida em que o trabalho doméstico não remunerado alimenta a mais valia. No entanto, isso não explica nem a gênese da opressão das mulheres, nem porque são elas que geralmente fazem esse trabalho, ao invés dos homens. Aqui a opressão de gênero é vista apenas como subproduto da opressão de classe e do imperialismo.

Sob o olhar antropológico, Rubin (1986) encontra nos sistemas de parentesco reflexões sobre os destinos sociais dos dois sexos em diferentes culturas, através da interseção entre natureza e cultura a partir do tabu do incesto. Nessa ‘teoria da opressão

sexual’, discute-se a divisão de tarefas por sexo e a outorga de poder na organização social, pelo “intercâmbio de mulheres”, sendo o matrimônio apenas uma de suas expressões. As ideias de Strauss sobre parentesco, aliadas à teoria da dádiva de Mauss, permitem alcançar uma percepção profunda sobre o fato da mulher não ter pleno direito sobre si própria. Entretanto, ainda que se observe uma apreensão aguda de alguns elementos das relações sociais de sexo e gênero, esse mergulho não elucida, por exemplo, os mecanismos que inscrevem nas crianças as convenções de sexo e gênero.

Quanto à Psicanálise, o pensamento da Rubin (1986) volta-se para a compreensão dos efeitos que os sistemas sociais dominados pelos homens têm sobre as mulheres, e para a explicação de como se dá a divisão dos sexos – no plano biológico e psíquico, perpassando os significados culturais. Aqui, os papéis de gênero engendrados desde a infância, por meio dos efeitos simbólicos do Complexo de Édipo, conformam através das regras da cultura, a dominação dos homens sobre as mulheres. Segundo a autora, a teoria da feminilidade de Freud, embebida pelo viés de Lacan, não obstante possa ser vista como uma racionalização da subordinação das mulheres, ao que pese as pomposas generalizações, é de relevância incontestável enquanto descrição do processo de domesticação da mulher no cerne de uma cultura falocêntrica.

A teoria da opressão das mulheres de Rubin (1986), por meio dessas ‘ideologias do sexismo’, da antropologia cultural e da psicanálise, sugere que se deve eliminar o sistema social que cria o sexismo e o gênero, e não os homens. A reorganização do sistema sexo/gênero através da ação política, para além da eliminação da opressão da mulher, alcançando a eliminação das sexualidades e dos papéis sexuais obrigatórios, foi em 1975, um caminho na tentativa de “descrever adequadamente a organização social da sexualidade e a reprodução das convenções de sexo e gênero” (Rubin, 1986, p. 105).

Esforço de compreensão semelhante foi empreendido pela socióloga francesa Devreux (2005), ao propor a teoria das relações sociais de sexo. Com um viés marxista, a autora busca decifrar os fatos sociais relativos à opressão das mulheres, partindo do princípio de que as relações entre homens e mulheres são relações sociais. A sua preferência pelo conceito de relação social de sexo, ao invés de relação social de gênero, é justificada pelo fato do termo gênero ser visto como eufemismo ante a palavra sexo, além de ser polissêmico em francês, o que torna esse conceito vago e incerto.

A designação plural ‘teoria das relações de sexo’ expressa para Devreux (2005), a ampliação do seu raio de ação, na medida em que não se considera apenas as relações no

âmbito do casal e da família. Diversas expressões dessas relações são aqui assumidas, como a exploração do trabalho das mulheres, as imagens negativas desta e de suas atividades, etc. A proposta abarca todos os contextos em que a opressão, a exploração e a subordinação da mulher ao homem se fazem presente, ao modo de uma síntese teórica das variadas dimensões da dominação masculina, apreendidas por meio das seguintes subcategorias: 1. Divisão sexual do trabalho; 2. Divisão sexual do poder; 3. Categorização do sexo. Estas fornecem um quadro de análise útil para estudar as desigualdades entre os sexos e seus mecanismos de produção e evolução social.

Suarez (2000) sintetiza essas articulações entre cultura e poder, ao argumentar que as distinções entre sexo e gênero não consistem apenas em formulações teóricas, mas, sobretudo, instrumentos políticos. As contribuições quanto à separação de sexo e gênero realizadas por Rubin em 1975, e a ideia de Scott de que o gênero é o sexo significado em 1988, foram fundamentais para substanciar essa questão. Fato é que a *deconstrução* das desigualdades de sexo continua “perfeitamente inteligível para todos, ainda que não necessariamente aceitável, incitando, portanto, concordâncias, desaprovações e, enfim, animando a controvérsia” (Suárez, 2000, p. 20).

No bojo dessa discussão, é fundamental problematizar ainda a substituição do termo “mulheres” pelo termo “gênero”. E, sobretudo, deixar claro que gênero não é sinônimo de mulher, embora essa associação de ideias tenha subsistido por muito tempo e, lamentavelmente, vigore ainda hoje. Importa considerar aqui duas questões: 1. Quais os motivos e as implicações dessa aparente troca no uso desses termos?; 2. Se gênero não é simplesmente sinônimo de mulher, o que mais abarca esse conceito?

Para Scott (1990) a substituição de um conceito pelo outro se refere, em alguns casos, à aceitação política do termo gênero. Segundo a autora, a conotação mais objetiva e neutra do que a palavra “mulheres” possibilitou, ao que parece, a integração deste na terminologia das ciências sociais. Se por um lado, a expressão “história das mulheres” está impregnada pela posição política feminista, ao preconizar a assunção da mulher enquanto sujeito, por outro, o termo gênero não demonstra ser uma ameaça crítica, pois “inclui as mulheres sem as nomear”, ainda que não assinale a desigualdade ou poder, nem aponte a parte lesada, não raro, invisível (Scott, 1990, p. 1056).

Outra abordagem sugerida por Scott (1990) para explicar essa confusão de significados entre os termos em questão, evoca a acepção do termo gênero no sentido de designar as relações sociais entre os sexos. Nesta linha de raciocínio, gênero como substituto

de mulheres serve para se pensar que, “a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro” (p. 1056). Esse viés seria uma maneira de combater e rejeitar a ideia das esferas separadas, na qual a experiência de um sexo não teria haver com o outro. E, também, uma maneira de expressar que, “ao estudar mulher, ignora-se frequentemente que tal construção social só faz sentido com o seu consorte” (Sarti, 1988 citado por Heilborn, 1992).

A propagação rápida do termo ‘gênero’, em substituição a ‘mulher’, foi também pontuada por Suárez (2000), em função dos significados políticos adquiridos nas décadas de 70 e 80. A importação do conceito norte americano, sem uma assimilação mais profunda, foi responsável pela apropriação pura e simples de um termo pelo outro. A autora comenta que o conceito de gênero não invisibilizou as mulheres, e sim os direitos reivindicados pelas mesmas na ocasião. E, se por um lado, a respeitabilidade da designação ‘mulheres’ decaía, por outro

/.../ a adoção do conceito de gênero em substituição aos termos mulher e feminismo favoreceu a aceitação acadêmica dessa área de pesquisa, na medida em que despolitizou uma problemática que, tendo se originado no movimento feminista, mobilizava preconceitos. /.../ No melhor dos casos, gênero foi adotado de uma maneira consensual; no pior dos casos, optou-se por um compromisso simbolizado pela adoção de ambos os termos, mulher e gênero, separados agora com uma barra (Heilborn & Sorj, 1999).

Nesse contexto ideológico e político, Suárez (2000) reflete sobre a quem interessaria e o porquê dessa mudança ou troca. A autora afirma que, dada a aceitabilidade do termo gênero na esfera política, tanto para os governos, quanto para as organizações internacionais e as não governamentais, agradava ter uma tradução das ideologias feministas, em linguagem técnica e administrativa.

Por outro lado, para o movimento feminista, Segato (1998) pontua que a absoluta relatividade das construções de gênero dificulta a possibilidade de falar de uma mulher, na medida em que

/.../ se o feminismo necessita de uma premissa dessencializadora dessa vertente para poder demonstrar que não existe uma determinação biológica para esse papel subordinado que nos é assinalado, por outro lado, ela também desestabiliza a consolidação de uma plataforma para uma política que vigore através das nações e das sociedades (Segato, 1998, p. 10).

Neste sentido, Heilborn (1992, p. 93) salienta que talvez o uso da categoria gênero, tão em voga nos dias atuais, “não esteja significando o alçar ao novo patamar teórico de elaboração, que parecia indicar ao se abandonar a categoria mulher”. E, mesmo estando de acordo com a importância de a ênfase recair sobre os gêneros, a autora explica o porquê da preferência do genitivo da mulher ao retratar as preocupações feministas:

Passou-se a estudar mulher em tudo quanto é lugar e sob os mais diferentes ângulos. Depois de examinar a presença feminina, passou-se agora a falar em gênero. Do sexo passou-se ao gênero, mas a categoria tem sido usada sem a percepção do alcance que deve ter como imbricada a um sistema relacional /.../ (Heilborn, 1992, p. 94).

A autora traz à tona duas questões. A primeira diz respeito à importância de se considerar o conceito de gênero em sua dimensão relacional, e a segunda, remete à reflexão sobre a construção das desigualdades de sexo. As implicações da substituição de uma categoria empírica – *mulheres*, por uma analítica – *gênero*, é referida mais tarde por Heilborn e Sorj (1999, p. 188), com destaque para o fato de que “os homens passaram a ser incluídos como categoria empírica a ser investigada nesses estudos”, ainda que a forte ligação entre os estudos de gênero e os movimentos de mulheres, centrasse os temas preferenciais na experiência feminina imediata.

Giffin (2005) pontua que a questão do masculino ganhou força nos estudos de gênero no Brasil nos últimos anos. Desde a década de 60, início dos ‘estudos das mulheres’, e antes do desenvolvimento do termo gênero, havia homens interessados em refletir sobre essas questões, em que pese o afastamento e veto de feministas, que criaram espaços exclusivamente femininos num primeiro momento, no intuito de discutir a falta de poder das mulheres nas relações com os homens. Assim, nos anos 70, formaram-se coletivos de homens no âmbito universitário e espaços de classe média, que refletiram e assumiram as críticas sobre a experiência do patriarcado, contribuindo para a desconstrução do esquema binário hegemônico que organizava o mundo.

No âmbito da Psicologia Social, Galinkin e Ismael (2011) afirmam que os primeiros estudos sobre diferenças sexuais e de gênero que foram desenvolvidos, reproduziam o caráter essencialista e naturalizante na interpretação das diferenças entre os sexos. Além disso, as diferenças de gênero eram tidas como entidades psicológicas, localizando dentro dos indivíduos traços de personalidade, processos cognitivos e julgamentos morais, relativos ao feminino e ao masculino (Galinkin & Ismael, 2011).

A identificação das diferenças entre homens e mulheres era o foco dessas pesquisas de caráter experimental, notadamente por meio da construção de escalas para medir masculinidade e feminilidade. É importante ressaltar que esses estudos se referiam a sexo e não a gênero, estando mais preocupados em:

/.../ avaliar e medir características inerentes aos indivíduos, e quantificá-las numa tentativa de dar precisão às qualidades e às diferenças entre sujeitos sexuais. Esta perspectiva, que valoriza as medições, busca a garantia de certeza e de objetividade na verificação das diferenças e similaridades entre homens e mulheres, mas, principalmente, legitima as ideologias vigentes (Galinkin & Ismael, 2011, p. 553).

Na vertente pós-modernista e pós-estruturalista feminista dos estudos sobre gênero na Psicologia Social, esta disciplina, segundo as autoras, parte de uma perspectiva teórica dialógica e construtivista. Esta abordagem valoriza o contexto da produção do conhecimento, o dialogismo e a co-construção como substrato das cognições, e a importância da dimensão histórica no que tange à produção do conhecimento. Busca ainda, do ponto de vista epistemológico, a rejeição da perspectiva individualista como pressuposto básico da Psicologia Social, dando ênfase na dimensão simbólica relativa à produção de significados. Assim, essa vertente visa eliminar o caráter essencialista das pesquisas sobre gênero na Psicologia Social, possibilitando novas maneiras de pensar os sujeitos e as relações sociais de poder.

Muitas outras tensões no campo de estudos de gênero alimentavam críticas no que tange a adoção do conceito de gênero no âmbito acadêmico. A principal delas refere-se ao fato desses estudos estarem impregnados por marcas ideológicas do movimento feminista, com reflexos na incorporação desigual e limitada da perspectiva de gênero nos diversos campos do saber. Segundo Gregori (1999), na ocasião, houve apropriação do termo pela Sociologia, sobretudo, na sociologia do trabalho, a incidência quase nula na Ciência Política, e a interlocução mais intensa na Antropologia.

A ideia da diferença sexual como um recurso relevante para classificar os povos em várias sociedades, impulsionou a crítica ao imaginário evolucionista do século XX, e rejeitou a sua valorização extrema à civilização ocidental, em detrimento das demais tradições culturais. Trabalhos realizados a partir de 1930 por Betson, Mead e Malinowski, questionavam por que e como as diferenças sexuais orientam a conduta dos povos, demonstrando que o uso empírico do conceito de gênero precedeu seu uso analítico/relacional (Suárez, 2000).

Os trabalhos no campo da Antropologia têm abordado temas como a desnaturalização radical das categorias homem e mulher, o questionamento dos pressupostos individualistas presentes no discurso feminista, bem como o argumento da universalidade da subordinação feminina. A apreensão da lógica de gênero nas diversas sociedades sublinhou, portanto, novos contornos para um conceito até então polarizado pela oposição masculino/ feminino, possibilitando inclusive compreender por que a classificação de gênero comporta hierarquia (Heilborn, 1992).

Nesta linha, Segato (1998) concentra-se na tensão básica entre a relatividade e a universalidade das experiências humanas, sendo que a primeira, refere-se ao fato das construções homem e mulher serem preenchidas por conteúdos distintos em diferentes tradições e épocas da mesma história ocidental e, a segunda, à tendência à universalidade da hierarquia de gênero, apesar das diferenças culturais, o que implica novamente em compreender o porquê da tendência geral à subordinação da mulher.

Os estudos antropológicos auxiliaram muito a criação de noções mais expansivas para o conceito de gênero enquanto categoria abstrata. Muitos estudos têm sido propostos no sentido de compreender esse conceito em diferentes culturas, e de questionar até mesmo a sua validade, a exemplo da etnografia de *Xangô de Recife*, sobre a sociabilidade nas tradições afro-brasileiras, na qual Segato (1998) extrai a ideia de “mobilidade de gênero”, ou seja, o fato de que o transito de gênero garante a “possibilidade de circulação pelos registros afetivos do masculino e do feminino a um mesmo sujeito social” (Segato, 1998).

Essa mobilidade suscita a possibilidade do descolamento radical da ideia de gênero tida como contrapartida do substrato anatômico. Além disso, explica o fato da categoria mulher ser estável e coerente apenas no bojo da matriz heterossexual:

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo ou desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/ gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. /.../ Quando o *status* do gênero é construído independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a conseqüência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (Butler, 2003, p.25).

Na perspectiva pós-estruturalista, essa filósofa americana afirma que não faz sentido definir gênero como o significado cultural do sexo. E que não há uma oposição binária entre

sexo/ gênero, nem entre masculino/ feminino, nem entre gênero e cultura, nem entre natureza e sexo. Em meio a discordâncias agudas, o conceito de gênero é dilatado no sentido de abarcar não somente mulheres e homens, o que reforça a lógica hegemônica, bem como outros sujeitos não regulados pela prática da heterossexualidade compulsória e naturalizada, a exemplo de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (Butler & Rubin, 2003; Bento, 2006; Laurethis, 2007; Louro, 2008).

O olhar para essas ‘categorias’ de sujeitos que “encenam ou sugerem outros tipos de sexualidade e de gênero”, segundo Welzler-lang (2001, p. 474) contribui para mudar paradigmas críticos ou, pelo menos, problematizar análises anti-sexistas e não heteronormativas. Servem ainda para questionar o discurso hegemônico, que reproduz valores homofóbicos e sexistas, e oferece instrumentos capazes de desconstruir ideias e representações uniformes sobre os homens e o masculino, considerando que “as relações entre homens estão estruturadas na imagem hierarquizada da relação entre homens/mulheres” (Welzler-lang, 2001, p. 465).

Considerando as diversas formulações teóricas dos estudos de gênero, pode-se dizer que há três grandes recortes epistemológicos, expressos por meio das tendências teóricas universal, relacional e plural. O caráter universal das explicações sobre gênero correspondem à primeira vertente, caracterizada pela ênfase à subordinação da mulher como fenômeno universal, em uma lógica sexual binária, com marco inicial a partir de Beauvoir. A perspectiva relacional, inaugurada por Scott, pressupõe a desconstrução do sujeito universal mulher, com assunção dos estudos sobre mulheres no plural, considerando outras categorias sociológicas, a exemplo de classe social, raça e etnia. Já a terceira corrente, compreende a construção teórica *queer*, pautada na problematização do heterossexismo, tendo como expoente as proposições de Butler, voltadas para a construção de “identidades sexuais e de gênero fora dos modelos de masculinidade e feminilidade e de relações afetivo-sexuais convencionais” (Bento, 2006 citada por Galinkin & Ismael, 2011, p. 510).

O fato de conceber gênero mais ou menos fixo, ou seja, considerá-lo em alusão à base anatômica e como uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado, ou totalmente solto, descontínuo, subversivo, performático e descolado desta, depende da adesão a uma determinada corrente teórica. De modo que, nesse estudo, será dada preferência ao conceito de gênero de origem anglo-saxã proposto por Scott (1990), na qual as identidades subjetivas de homens e mulheres são fruto de construções sociais, com reflexos nos papéis a serem atribuídos ao masculino e ao feminino.

No intuito de compreender como essas construções sociais se dão na prática, no próximo tópico o foco da discussão se dirige para o processo de socialização de gênero.

Socialização de gênero

Durante muito tempo o processo de socialização esteve a cargo de instituições tradicionais, como a família e a escola. De um lado, a família, representando o espaço privado, de afeto, com base no patrimônio e na herança cultural. De outro, a escola, como espaço público destinado à formação e educação dos indivíduos, a nível moral, social e profissional. A partir da década de 70, com a proeminência do mercado de bens simbólicos, emerge a cultura de massa, com forte caráter socializador, capaz de difundir valores e padrões de conduta, apontando para uma nova arquitetura das relações sociais. Essa nova configuração cultural passa a partilhar uma responsabilidade pedagógica com a família e a escola, anteriormente detentoras do monopólio da construção de identidades individuais e sociais dos sujeitos (Setton, 2005).

Cada uma dessas instituições – a família, a escola e a mídia – possuem propósitos e princípios diferentes, sendo, portanto, responsáveis pela produção e difusão de bens simbólicos e patrimônios culturais distintos entre si. Desse modo, o processo de socialização é um espaço plural, onde ocorrem múltiplas relações sociais, que competem entre si na modelação e estruturação do pensamento dos sujeitos, em uma relação de interdependência funcional e pressão mútua. É no campo de coexistência de diferentes agentes produtores de valores e referências culturais, que o jogo simbólico da socialização e a construção identitária dos indivíduos acontecem (Setton, 2002).

Carvalho (2004) pontua que as concepções de educação provenientes da família, da escola e dos meios de comunicação de massa podem ser homogêneas e convergentes, ou heterogêneas e divergentes. A reflexão sobre as relações família-escola e as relações de gênero, evidencia o envolvimento materno, estando o pai muitas vezes ausente da educação no espaço do lar. Essa lógica reproduz a dicotomia público-masculino/ privado-feminino, e reforça a assimetria de papéis sexuais e de gênero em casa e na escola. Nesse contexto, as relações de gênero se manifestam e são construídas socialmente e o processo de socialização, muitas vezes, tende a favorecer as desigualdades de gênero (Bourdieu & Passeron, 1977 citado por Carvalho, 2004).

Marins (2008), inspirada em Bourdieu e Lahire, assinala também que os esquemas de socialização nas sociedades modernas são cada vez mais heterogêneos, abarcando a mídia, a internet, os vizinhos, a creche, a babá, os amigos, etc. A autora reflete sobre o conceito de *habitus* de Bourdieu e busca compreender se “este conceito permitiria pensar situações em que as pessoas rompem com a socialização de gênero adquirida através das instituições sociais” (Marins, 2008, p. 84), definindo *habitus* como:

/.../ produto da incorporação objetiva e da posição social de origem que tenderia a condicionar (e não determinar) as escolhas presentes e futuras de cada indivíduo. A ação de cada sujeito tenderia assim a refletir as marcas de sua posição social, porque estas marcas acabam por se tornar parte constitutiva da subjetividade individual. Os agentes sociais então tenderiam a agir de acordo com o que apreenderam ao longo da sua socialização (em primeira instância na família e em segunda instância na escola) vinculada a uma posição social específica, na qual este indivíduo se insere (Marins, 2008, p. 85).

Marins (2008) critica o fato de Bourdieu não desenvolver e explicitar quais elementos seriam capazes de permitir às pessoas mudarem a socialização primária e secundária do *habitus* de gênero, o que representaria um rompimento com essa formação inicial. No olhar da autora, isso possibilitaria aos indivíduos subverterem essas formulações a respeito dos lugares sociais destinados aos homens e às mulheres, mesmo em se tratando de uma sociedade androcêntrica e machista.

Ampliando essa discussão, em uma reflexão crítica sobre a construção dos papéis femininos no contexto brasileiro colonial até o movimento feminista moderno, DeSouza, Baldwin e Rosa (2000) examinam as normas culturais preconizadas pelo machismo e pelo marianismo – este último associado à Virgem Maria, e os ideais de castidade e dedicação materna. Os autores assinalam que o machismo é uma ideologia que glorifica a *hipermasculinidade*, justificada, segundo Arrazola e Rocha (1996), pelo controle natural dos homens na vida pública, e a subordinação das mulheres na esfera privada, sendo a primeira, tipicamente masculina e valorizada, e a segunda, tipicamente feminina e desvalorizada.

A ideologia machista se faz presente nas relações de gênero e tem reflexos na construção de subjetividades, já que segundo Traverso-Yépez e Pinheiro (2005), no processo de socialização de gênero, os indivíduos incorporam normas e valores socioculturais, que ditam como devem ser os comportamentos do homem e da mulher. Desse modo, “as categorias de gênero são permanentemente reconstruídas pelas pessoas em suas interações e

com elas os valores, papéis, atribuições e normas de interação entre os sexos” (Heilborn, 1997 citado por Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005, p. 149).

Em uma visão sistêmica dos processos de socialização, Traverso-Yépez e Pinheiro (2005) comentam que as relações de gênero são dinâmicas e hierárquicas, permeando todo tecido social, determinando, no decorrer da vida, escolhas, trajetórias, oportunidades, interesses, vivências, etc. Através de jogos e brincadeiras, por exemplo, os sujeitos reproduzem os papéis de gênero em vigor no grupo social do qual fazem parte. As contradições e dissonâncias também se reproduzem, o que pode dar margem a possíveis rupturas, com implicações e pressões sobre os que as transgridem.

A socialização de gênero é portanto um processo diferenciado de aprendizados e experiências que permeiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, por meio da reprodução cotidiana dos tradicionais papéis de gênero. Tem a ver com a estrutura de gênero vigente na sociedade, variando de acordo com a cultura, a raça/ etnia, a classe social. Os modos de subjetivação de crianças e adolescentes são construídos, segundo Traverso-Yépez e Pinheiro (2005, p. 150), “no cotidiano dessas vivências das relações de gênero em contextos sociais específicos que se viabilizam, através do questionamento crítico de tais vivências, as possibilidades de novas formas de resignificação”.

Na pesquisa desenvolvida pelas autoras com adolescentes residentes em um bairro periférico da cidade de Natal, com questionários e entrevistas, os resultados apontaram que os papéis de gênero contribuem na construção da auto-imagem dos adolescentes, e que meninos e meninas estão expostos a diferentes vulnerabilidades. De um lado, pairam pressões sobre os meninos para desempenharem o papel de provedores e, de outro, as concepções de feminilidade refletem uma nítida demarcação de gênero.

É destacada também a manifestação de estereótipos sexistas, associando os homens à força física e/ou violência, além da atividade sexual, e às mulheres, a exibição, a condição de objeto sexual, a maternidade e o cuidado com os filhos. Observam-se condicionantes de gênero no tocante a questão da violência, sendo que “os meninos declaram-se mais expostos à violência na rua, enquanto as meninas são testemunhas e vítimas de violência doméstica” e, ainda, a naturalização da violência de gênero, “pela frequente violência dos meninos contra irmãs e outras meninas do seu convívio” (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005, p. 156 e 157).

A tendência à reprodução acrítica dos papéis tradicionais de gênero, bem como dos estereótipos sexistas são apontados pelas autoras, salientando que as próprias mulheres contribuem para a reprodução das relações de gênero que estão em vigor, na medida em que

os valores e concepções tradicionais são mantidos e os padrões sexistas de socialização são reproduzidos. Embora esse cenário seja precário, há possibilidade de transformação, por meio da construção conjunta de novas alternativas que visem desnaturalizar essa condição, a começar, por exemplo, no âmbito da escola (Traverso-Yépez & Pinheiro, 2005).

Em *Educar Meninos e Meninas*, Auad (2006) traz uma série de reflexões importantes sobre as relações de gênero na escola. No intuito de pensar em uma educação igualitária e democrática, a autora analisa a relação entre o masculino e o feminino na escola, a partir de aspectos históricos, sociais e políticos. Concentra olhares também na convivência entre meninas e meninos, propondo um rico debate sobre a escola mista e a escola separada, e refletindo sobre “como a escola pode ser um lugar no qual se dá o discriminatório “aprendizado da separação”, ou, em contrapartida, como pode ser uma importante instância de emancipação e mudança” (Auad, 2006, p. 15).

Ao questionar os fundamentos dos estudos sobre educação com base nas relações de gênero, Auad (2006) parte da premissa de que as diferenças não podem se confundir com as desigualdades. Em sua pesquisa na escola primária de 1ª à 4ª série, em São Paulo, destaca que o espaço social é organizado em função das diferenças entre meninos e meninas, e observa que algumas professoras parecem temer a contestação de valores e dos papéis tradicionais de gênero. Aponta ainda que as práticas escolares e os livros didáticos tendem a reforçar imagens hierarquicamente distintas entre o masculino e o feminino, e que alguns comportamentos são mais tolerados nas meninas do que nos meninos.

O debate mais acirrado lançado por Auad (2006) refere-se às propostas de escola separada e escola mista. A autora argumenta que a simples mistura de meninas e meninos no ambiente escolar não é suficiente para eliminar as desigualdades, e que se há ‘aprendizado da separação’, apenas a coexistência entre os sexos revela-se estéril. Isso implica dizer que, sem uma maior reflexão sobre essa realidade, ou seja, sobre o masculino e o feminino, não se vislumbra grandes avanços. Nesse contexto, a autora propõe a ideia de co-educação, que consiste em “uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino, estes percebidos como elementos e não necessariamente como opostos ou essenciais” (Auad, 2006, p. 55).

A perspectiva de co-educação proposta por Auad (2006) anseia ser implantada como ampla política pública no âmbito educacional, abarcando as seguintes dimensões: 1. Legislação; 2. Sistema educativo; 3. Unidades escolares; 4. Currículos; 5. Interação entre professoras, professores, alunos e alunas; 6. Capacitação e formação profissional; 7. Paridade

do professorado; 8. Livros didáticos. É um grande desafio que exige planejamento e engajamento de todos, no sentido de transformar as práticas educativas para assegurar relações de gênero mais igualitárias na escola.

Auad (2006) pontua ainda que as relações de gênero na escola mista ainda não foram capazes de alterar as representações tradicionais do masculino e do feminino. Assim, pode-se dizer que a escola mista tem conseguido preconizar uma “igualdade formal, promotora de sutil e mascarada discriminação” (p. 68). Esse modelo de convivência entre meninos e meninas, não implica necessariamente em igualdade, sendo ainda uma *pseudomistura*, um modo precário de tentar superar as desigualdades entre homens e mulheres, já que embora estejam convivendo no mesmo espaço físico, os espaços psicológicos não se misturam, sendo, portanto, diferentes.

É importante destacar que as construções sociais a acerca do masculino e do feminino, por serem engendradas no processo de socialização, são comportamentos aprendidos, que condicionam os sexos diferentemente no exercício de funções sociais, de modo que:

A menina, assim, aprende a ser doce, obediente, passiva, altruísta, dependente; enquanto o menino, aprende a ser agressivo, competitivo, ativo, independente. Como se tais qualidades fossem parte de suas próprias “naturezas”. Da mesma forma, a mulher seria emocional, sentimental, incapaz para as abstrações das ciências e da vida intelectual em geral, enquanto a natureza do homem seria mais propícia à racionalidade (Alves & Pitanguy, 1985, p. 55 e 56).

Diante dessas reflexões, observa-se que a discriminação da mulher é naturalizada e internalizada, sendo assimilada pela cultura, pela própria mulher e aos olhos masculinos. Nesse contexto, o processo de socialização precisa ser capaz de analisar e reperspectivar a produção, a internalização e a reprodução dessa ideologia que inferioriza a mulher, e preconiza “todo um conjunto de ideias, de imagens, de crenças, que legitima, perpetua e reproduz a hierarquização de papéis sexuais” (Alves & Pitanguy, 1985, p. 63).

Compreender como se dá construção e partilha desses saberes, seja na família ou na escola, torna-se fundamental para reformular essa mentalidade sexista e machista. Nesse sentido, no próximo capítulo a Teoria das Representações Sociais será discutida, enquanto aporte teórico capaz de contribuir para a reflexão dessas questões.

Teoria das Representações Sociais

A proposta deste capítulo é compreender a temática da violência contra a mulher à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). Inicialmente, há uma breve descrição de como essa questão tornou-se um fenômeno de envergadura social, passível de ser representado. A articulação entre fenômeno, conceito e teoria é trazida à tona, no intuito de explicar a gênese, a estrutura, a organização e as funções das representações sociais. Por fim, a TRS é situada no campo de estudos da Psicologia Social, considerando contribuições da perspectiva original proposta por Moscovici em 1961, e das demais abordagens complementares à *grande teoria*.

Identificando a violência contra a mulher como um fenômeno de representação social

Estamos imersos num contexto social em que a circulação de informações sobre a violência contra a mulher tem se tornado cada vez mais abundante. Mas, nem sempre foi assim. Nem sempre a violência contra a mulher foi considerada como uma violência e, tampouco, esses acontecimentos recebiam tamanha visibilidade, tal qual se vê hoje na mídia. É somente com o alargamento do conceito de violência que, práticas como essas, antes legitimadas socialmente, passam a ser representadas como tal (Galinkin, 2007).

A violência como área de investigação, notadamente a perpetrada contra a mulher, nasce de inspirações lançadas pelo movimento feminista. Nessa época, era tratada como um tema tabu, restrito à esfera privada e, a insubmissão da mulher ao homem, justificava a violência. Nesse cenário, o Estado e a Lei não deveriam interferir, e a eliminação da mulher era permitida na jurisprudência nacional, com absolvição do réu fundada na tese da legítima defesa de honra, com a justificativa de ser um “crime passional” (Pinto, 2003).

Brazão e Oliveira (2010) comentam que casos emblemáticos como o de Ângela Diniz, assassinada em 1981 por seu namorado Doca Street, condenado a 15 anos de prisão, tornaram-se públicos, sendo maciçamente veiculado nos meios de comunicação. De lá pra cá, muitos outros episódios ganharam visibilidade nos jornais, em programas de TV, novelas e no cinema. Nas décadas de 70 e 80, campanhas utilizadas em manifestações contra culturais pelo fim da violência contra a mulher tinham como slogan – *Quem ama não mata, não machuca e não maltrata, O Silêncio é cúmplice da violência, Nem Guerra que nos Mate, nem Paz que nos Oprima, O feminismo adverte: o machismo mata*. Todos evocando uma mudança de paradigma ao preconizar a ideia de que o *privado também é político*, começando a por em xeque a sacralidade familiar. Ainda hoje, ditados populares correntes como *em briga de*

marido e mulher não se mete a colher, continuam presentes no imaginário social, inspirando e sugerindo práticas que legitimam esse tipo de violência, mesmo depois da Lei Maria da Penha entrar em vigor em 2006 no Brasil.

É no cenário de reação popular à impunidade diante desses casos, que a sociedade brasileira tem sido impelida a pensar, falar, conversar e se posicionar sobre a temática da violência contra a mulher. Contudo, ao elevar essa questão da esfera privada à esfera pública, problematizando as desigualdades de gênero, que crenças, opiniões, valores e atitudes viriam à tona? Onde estão as representações que sustentaram esse tipo de violência até então? Que explicações e justificações são dadas a esse fenômeno? Possivelmente essas representações não desapareceram, permanecem vivas alimentando preconceitos. É justamente esse fenômeno ou problema – a respeito das elaborações partilhadas sobre esse tema, que se deseja aqui investigar e tratar em termos de representação social.

Identificar a violência contra a mulher como um fenômeno de representação social implica em considerá-la um objeto de “relevância cultural”, datado historicamente. É necessário que esse fenômeno tenha uma “espessura social”, ou seja, esteja “espalhado por aí”, presente na cultura e em inúmeras instâncias da interação social: “nas instituições, nas práticas, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais” (Sá, 1998, p. 21 e 45).

Um fato que atesta essa condição é que esse tema foi o assunto que mais se destacou na mídia durante o ano de 2010, de acordo com estudo realizado pela Andi, Instituto Patrícia Galvão e Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, que analisou a cobertura de 16 jornais, sendo quatro de circulação nacional, em todas as regiões brasileiras. Das 2381 matérias analisadas sobre mulheres na mídia nacional, 63,3% se referiam à violência, o que corresponde a 1506 registros. Esse interesse da imprensa demonstra que a violência contra a mulher tem recebido uma significativa cobertura, com destaque para o fato de que mais de 20% das matérias sobre violência, tiveram chamadas nas capas dos veículos. Embora ainda tenham em geral um enfoque policial e sensacionalista, a cobertura desse tema na mídia tem contribuído para visualizá-lo não mais como uma questão privada, e sim como um crime (Brasil, 2011).

Diante desse cenário, é interessante pensar sobre as condições que possibilitaram a violência contra a mulher tornar-se um fenômeno de envergadura social. No olhar de Moscovici (1978), essa questão pode ser alcançada por meio da análise das dimensões da

realidade social associadas à produção das representações sociais relativas a essa temática, considerando três aspectos:

1. É incontestável a *dispersão da informação* sobre a temática da violência contra a mulher, publicizado nos meios de comunicação de massa através de uma multiplicidade de fontes. Mas, as informações as quais os indivíduos podem ter acesso, são superabundantes e, ao mesmo tempo, insuficientes, pois há “zonas de interesse e de comportamentos”, pressupondo defasagens na apreciação correta desse objeto (Moscovici, 1978, p.250). Assim, ainda que a violência contra a mulher domine o noticiário da mídia nacional sobre mulheres atualmente, a cobertura em geral não contextualiza e problematiza esse tema como uma violência baseada no gênero, ou seja, embora haja quantidade, falta qualidade da informação. Além disso, mesmo que esses assuntos sejam muito citados, a exemplo da Lei Maria da Penha, isso não se traduz necessariamente em um elevado grau de conhecimento sobre esses conteúdos, razão pela qual se torna importante saber o que as pessoas conhecem a respeito desse tema, e quais são as suas fontes de informação, já que o mesmo tipo de informação não circula em geral em todos os grupos sociais.

2. Há uma espécie de *focalização*, já que as relações entre determinado indivíduo ou grupo com o objeto social variam, pois alguns podem se encontrar mais ou menos implicados com o tema da violência contra a mulher, o que reflete na “elaboração de uma representação social mais sólida ou mais fluída acerca de um dado objeto”, bem como na tendência à elaboração de pontos de vista que se harmonize com seus próprios juízos e opiniões. Neste caso, seria pertinente questionar, por exemplo, como diferentes grupos põem em evidência a temática da violência contra a mulher, considerando suas respectivas inserções sociais e “os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos”? (Sá, 1996, p.42).

3. Nas relações sociais, os indivíduos ou grupos sociais sofrem uma *pressão à inferência*, ou seja, são impelidos, a todo instante, a tomar uma posição, agir, estarem por dentro das conversações correntes, a trocar ideias com amigos, colegas, familiares, etc. Para Sá (1993), isso implica saber se a violência contra a mulher é um tema que prende a atenção, desperta interesse e curiosidade das pessoas, a ponto delas se sentirem “forçadas” a pronunciar a esse respeito. É importante ponderar ainda se os discursos elaborados pelos sujeitos refletem, de fato, representações sociais sobre essa temática, ou são apenas mera repetição de mensagens que circulam na mídia.

Serge Moscovici (1978) considera que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a

comunicação entre indivíduos” (p.26). A Teoria das Representações Sociais proposta por este autor refere-se, portanto, ao poder de construção do real engendrado pelo *sensu comum – corpus* de conhecimento organizado (teorias) por “sábios amadores”, a respeito de um objeto socialmente valorizado, partilhado por um grande número de indivíduos.

Almeida (2001) sintetiza o entendimento das representações sociais como uma forma de conhecimento social considerando três aspectos relevantes: a *comunicação*, pois são capazes de regular a dinâmica social, na medida em que modulam o pensamento; a *(re) construção do real*, já que servem para auxiliar os indivíduos ou grupos a interpretar, organizar e reconstruir a realidade cotidiana; e o *domínio do mundo*, ao permitir estes situar-se no mundo e dominá-lo, em razão de possuir uma orientação prática. A articulação de ambos os aspectos é necessária para compreender o papel das representações na dinâmica das relações sociais e a sua capacidade de orientar práticas.

A partir do cenário sociocultural previamente traçado, considera-se que os indivíduos ou grupos são capazes de construir representações sociais sobre a violência contra a mulher, ao modo de explicações e justificações para a sua existência e reprodução no meio social. Segundo, Almeida (2001) investigá-la pressupõe saber *o que pensam* sobre esse tema, *por que pensam*, ou seja, que funções esse conteúdo expressa para os mesmos e, *como pensam* ou constroem tais conteúdos.

Moscovici (1978) e Sá (1998) enfatizam que a representação social é sempre de alguém e de alguma coisa, ou seja, sujeito e objeto são indissociáveis. Além disso, para se construir uma representação social são necessárias articulações e relacionamentos com outros objetos preexistentes, dos quais “toma as propriedades e aos quais acrescenta as dele”, ou seja, “o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas” (Moscovici, 1978, p.63 e 174)

Seguindo esta linha de raciocínio, pode-se afirmar que a representação social da violência contra a mulher é possível através do “empréstimo” de outras representações relacionadas, por exemplo, a diferença entre os sexos (Poeschl, 2003), ao gênero (Duveen, 1993; Amâncio, 1992; 1993); a feminilidade e a masculinidade (Palacios, 1997); a violência (Galinkin & Almeida, 2005; Anchieta & Galinkin, 2005); a violência doméstica (Monteiro, Cabral & Jodelet, 1999; Junqueira, 2003); a violência intrafamiliar (Almeida, Santos & Rossi, 2006); a violência conjugal (Alves & Diniz, 2005; Cortez, Menandro & Souza, 2010).

Exemplo de como se dá esse processo pode ser observado no estudo de Leal, Lopes e Gaspar (2011), sobre as representações sociais da violência contra a mulher na perspectiva da

enfermagem. Nessa pesquisa, a violência contra a mulher é representada pelos profissionais de enfermagem como agressão psicológica, agressão física, tristeza e maus-tratos, os quais geram sofrimento na mulher, pelo fato de ser perpetrada por alguém tão próximo/ íntimo, a qual esta tem ou já teve laços afetivos. A representação social da violência contra a mulher é composta por outras tantas representações que aludem tanto à noção de violência *latu sensu*, no que se refere ao emprego da força física, quanto aos espaços de produção da violência, notadamente doméstico, bem como o contexto relacional subjacente a essa trama, não raro, de cunho intrafamiliar e conjugal.

A comunalidade de elementos que compõe a representação social da violência contra a mulher pode ser constatada também por meio do estudo exploratório desenvolvido por Santos, Galinkin, Rosa, Santos e Moore (2011). Ao pesquisar as diferenças de gênero nas representações sociais de jovens sobre a violência contra a mulher, os autores mostraram que os jovens defendem a manutenção do conflito conjugal no âmbito privado, evitando ao máximo o domínio público. Essa regulação social da violência conjugal, em nome da sacralidade familiar, tolera e legitima práticas de violência contra a mulher no âmbito doméstico, além de reforçar a crença de que não se deve intervir nesses casos. Novamente, neste caso, a representação social da violência contra a mulher constitui-se por elementos que a localizam na esfera doméstica, intrafamiliar e conjugal.

Segundo Moscovici (1978), a análise da composição de uma representação deve levar em conta ainda três dimensões: 1. *Informação*: a organização dos conhecimentos que um grupo tem sobre esse objeto social, ou seja, o que sabem sobre o assunto; 2. *Campo de representação*: a imagem que se tem a respeito de um aspecto preciso desse objeto representado, por exemplo, a imagem da mulher vítima de violência e do agressor; 3. *Atitude*: a tomada de posição ou orientação em relação ao objeto, se favorável ou contra ao tipo de violência em questão.

Diante do exposto, pode-se dizer que a própria teoria do *senso comum* sobre a violência contra a mulher é um *fenômeno de saber social* e um objeto de pesquisa. Assim, depois de identificar a violência contra a mulher como um fenômeno passível de se estudar em termos de representações sociais, a compreensão do seu alcance está atrelada à pertinência da escolha dos construtos teóricos que vão embasar a pesquisa empírica. Para tal, será realizada uma breve contextualização do estado atual da teoria na perspectiva da Psicologia Social.

Fundamentações teóricas no Campo de Pesquisa das Representações Sociais

A Psicologia Social foi vista por muito tempo como uma ciência vinculada ao estudo das atitudes e opiniões (Moscovici, 1963). A propósito, Jasper e Fraser (1984) problematizam a natureza social das atitudes e das representações sociais, numa tentativa de aproximação entre esses dois conceitos. Situar a representação social em relação à atitude tem sido útil, não somente para pensar se a representação social serviria como uma alternativa a este mas, principalmente, para delinear a em termos psicossociais e imunizá-la da tentativa de cooptação por outros conceitos aparentemente similares como o de *cognição social* (Crespo, 1991; Sá, 1996).

Há diversos pontos de partida para a análise de crenças, atitudes, opiniões e representações. Gaskel e Fraser (1990) discutem o papel da Psicologia Social no estudo das crenças compartilhadas, sinalizando um movimento de interesse desta pelos aspectos sociais. Ao questionar em que medida e por que muitas pessoas compartilham visões de mundo similares em domínios socialmente significativos, sendo o "social" aqui referido no sentido de "amplamente compartilhada por muitas pessoas", concebem a possibilidade de estudar essas como representações sociais.

Nesse tenso terreno de diferentes paradigmas e níveis de explicação, não é rara a dificuldade de encontrar uma definição consensual para esses termos. O próprio domínio das atitudes, embora seja um dos mais antigos dessa área, contém ainda muita coisa a ser investigada (Lima, 1993). Fazer a ponte entre disposições individuais e ideias socialmente partilhadas não tem sido uma tarefa fácil no campo de estudos da Psicologia Social, e é justamente no caminho de integração dos "estudos de sistemas individuais de atitudes" com os "sistemas sociais de relação" que, Doise (1984/2001, p. 189), aponta a bússola das pesquisas sobre as representações sociais.

Para Almeida (2001), esse campo de estudos está inscrito numa perspectiva de origem européia, em oposição à tradição dominante norte-americana, que privilegia os processos psicológicos individuais, em detrimento dos sociais ou coletivos. No Brasil, tornou-se um campo de investigação importante nas ciências sociais e humanas no início da década de 80, pelo potencial de compreensão e explicação dos problemas sociais. Em meio a resistências, na ocasião, tanto a psicologia social de orientação americana, quanto à psicologia de base marxista, criticavam a Teoria das Representações Sociais. A primeira por considerá-la apenas uma "nova roupagem" dos estudos de atitude e, a segunda, por tê-la como um "desvio

pequeno burguês”, portanto, um idealismo (p. 130). Com o desenvolvimento de pesquisas na área esse quadro vem mudando e, atualmente, o domínio de estudos das representações sociais está em franca expansão no Brasil.

No bojo de uma Psicologia Social “mais socialmente orientada”, tanto o individual quanto o social são considerados importantes, e não há espaço para o a-historicismo, próprio da vertente americana, que cultiva o viés sociocognitivo da tendência à atribuição causal interna, em prejuízo da externa. É nesse sentido que a Teoria das Representações Sociais dá destaque aos conteúdos dos processos psicossociais, pois considera que os fenômenos aqui investigados não ocorrem em um “vácuo cultural” (Sá, 1993, p. 20; Sá, 1996, p. 22).

A primeira fonte conceitual de Moscovici atesta isso, já que este recorre à tradição sociológica de Durkheim e ao conceito de *representações coletivas*. Na sua obra seminal *Psychanalyse: son image et son public*, de 1961, Moscovici cunha o termo representação social, instaurando uma *psicossociologia do conhecimento*, que faz frente à perspectiva “psicologista” e, ao mesmo tempo, se afasta da perspectiva “sociologista” de Durkheim. Esta transcende a noção durkheimiana original, muito ampla, heterogênea, estática e irreduzível a qualquer análise posterior, embora se saiba que “a rigor, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos”. O termo representações sociais situa-se, desse modo, no limite entre a psicologia e as ciências sociais, como uma forma de conhecimento específica, dinâmica e passível de ser analisada (Sá, 1996, p. 38).

Segundo Silva (2011), por refletirem características da sociedade e do tempo em que vivemos, as representações sociais englobam não somente opiniões, atitudes e imagens, constituindo-se em teorias do senso comum, capazes de produzir realidades e condicionar “as formas de interpretação e de ação na realidade produzida” (p. 29). Além disso, as representações sociais podem prever comportamentos, pois:

/.../ se uma representação social é uma preparação para a ação, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar. Ela consegue incutir um sentido no comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam estas relações estáveis e eficazes (Moscovici, 1978, p. 49).

No olhar de Moscovici (2009), a constituição de crenças e mentalidades que influenciam os comportamentos se dá por meio das interações. As representações sociais são configuradas e animadas pelas conversações cotidianas. Assim, o senso comum é criado e recriado continuamente, principalmente em função da popularização do conhecimento tecnológico e científico.

Sá (1993) comenta que Moscovici considera a existência de duas classes de pensamento – os *universos consensuais* e os *universos reificados*, ambos coexistindo nas sociedades contemporâneas, correspondendo respectivamente às produções engendradas na interação social cotidiana, e o pensamento erudito, típico da ciência.

O estudo das representações sociais compreende o estudo dos universos consensuais, os quais têm como substrato elementos advindos dos universos reificados. Nesse sentido, “o desenvolvimento da ciência, sua crescente importância na educação e difusão na sociedade contribuem para alimentar continuamente o senso comum com novos objetos de representação” (Clemence, Green & Courvoisier, 2011, p. 179 e 180).

Compreender a produção de conhecimento no âmbito dos universos consensuais implica em considerar a representação social ao mesmo tempo como: *fenômeno* – fruto do “conhecimento mobilizado pelas pessoas comuns, na comunicação informal da vida cotidiana”; *conceito* – estruturador das dimensões que refletem sua composição e condições de produção; e *teoria* – ao propor uma estrutura teórica própria para as representações, e caracterizar os seus dois processos fundamentais de elaboração (Sá, 1993, p. 24).

No olhar de Moscovici (1978, p.63), o alcance desses dois processos requer ter em conta que “representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o status de um signo, é conhecê-lo, tornando-o significativo”. Nesse sentido, cada representação tem duas faces pouco dissociáveis: uma dimensão figurativa e uma dimensão simbólica. A primeira destaca uma figura, expressa e produzida pelo sujeito, capaz de materializá-la por um lado, tornando algo abstrato em concreto. Já a segunda, evidencia um significado ou sentido que se lhe atribui, interpretando-o e tornando-o compreensível, passível de ser apropriado, logo, familiar.

Esse movimento de duplicação, de um sentido por uma figura e vice versa, é descrito por Sá (1993, p. 34) como “uma primeira caracterização de seus processos formadores”. Ou seja, uma representação é formada a partir de dois processos fundamentais: a *objetivação*, na qual se constrói imagens capazes de tornar tangível um esquema conceitual, em uma relação de simbolização; e a *ancoragem*, que a transforma em “quadro de referência e em rede de

significações”, capaz de firmar a inserção desta nas relações sociais (Moscovici, 1978, p.173 e 174).

Ambos, *figura>objetivação/ significação>ancoragem*, funcionam como uma engrenagem, de modo que, reconstituir a gênese das representações sociais, implica colher pistas de como os sujeitos objetivam e ancoram tais objetos, como realizam a *transformação do não-familiar em familiar* – princípio este que explica porque a criamos. Almeida (2011) explicita esse mecanismo:

A ancoragem corresponde exatamente à incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos, e que lhes estão facilmente disponíveis na memória. A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com a sua inserção social. Assim, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes (Trindade, Santos & Almeida, 2011, p. 110).

Sobre a articulação desses dois processos, Sá (1998) destaca no que tange a objetivação, esta pode ser evidenciada através de dados provenientes dos meios de comunicação de massa, os quais podem ter efeitos distintos no processo de formação das representações sociais. No que tange a identificação da ancoragem, o autor pontua que esta “obrigaria à realização de uma pesquisa histórica da vida e do pensamento popular, para a qual não se encontram fontes fidedignas” (p. 70).

Através desse trabalho arqueológico é possível conhecer como as representações sociais são tematizadas e estruturadas da maneira que são. A significação atribuída aos seus conteúdos por meio dos discursos, “oferece pistas importantes para conhecer o processo de objetivação e o jogo de negociação de temas-chaves entre os diferentes grupos na modulação de suas representações” (Silva, 2011, p. 41).

Para Moscovici (2009, p. 222), o campo de estudo das *themas* se preocupa em compreender a origem das ideias ao redor das quais as representações são formadas. Ao considerar que a estruturação temática coincide, de certa forma, com o trabalho de objetivação, esse trabalho de resgate histórico, faz emergir temas, “os quais se tornam *pontos de referência*, no sentido de “pontos semânticos focais”, para compreender a estabilização ou desestabilização de ideias ou conceitos” (p. 235).

Ainda segundo o autor, essas “concepções primárias”, que perduram e atravessam os tempos e os discursos, se ancoram na memória coletiva por meio de um sistema de oposições temáticas, ao modo do contraste enunciado pelos termos homem/ mulher. Nesse sentido, a multiplicidade de imagens e sentidos atrelados a uma representação social pode ser alcançada, por exemplo, através dessa “síntese de opostos” (Moscovici, 2009, p.247).

Afora as proposições seminais de Moscovici (1978), abordagens complementares de conceber os fenômenos de representação social estão em curso, a exemplo dos trabalhos de Jodelet, Doise e Abric. Por manter vinculação à “escola moscovicianiana”, a *grande teoria*, a seguir será destacado em em que sentido essas três perspectivas contribuem para a proposta original (Sá, 1998, p. 64 e 65) e, como se pretende que a abordagem estrutural subsidie em grande parte este estudo, será dada ênfase aos seus construtos.

A perspectiva culturalista ou processual inaugurada por Jodelet é a proposição mais fiel à teoria de Moscovici, e tem um importante papel na sistematização do campo de pesquisas em representações sociais. De base descritiva e etológica, destaca não somente “os suporte pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana”, ou seja, os discursos das pessoas ou grupos, mas também, comportamentos e práticas sociais nas quais estes se manifestam” (Sá, 1998, p. 73).

Para Jodelet (1984/2001, p. 36; 2005; 2006) as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Essa preocupação está explícita na sua tese de doutorado ao questionar em que medida as representações sociais da loucura explicam a relação com o doente mental. Assim, a abordagem da autora é processual, ao enfatizar a pertinência das representações sociais no processo de elaboração de comportamentos e, ao mesmo tempo, culturalista, ao valorizar o escrutínio do contexto sociocultural na qual esta se encontra imersa.

A análise psicossocial de Doise (1984; 2001) está interessada em compreender como a dinâmica social é atualizada através da dinâmica psicológica, ou seja, quais relações sociais atualizam quais funcionamentos cognitivos em quais contextos específicos. Assim, o estudo das representações sociais na abordagem societal considera a articulação de quatro níveis de análise, no sentido de compreender: 1. *Intraindividual*: como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente?; 2. *Interindividual*: quais os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais?; 3. *Intergrupala*: como as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais modulam os processos do primeiro e do segundo níveis?; 4.

Societal: como as produções culturais e ideológicas dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais? A integração entre os níveis de análise é certamente um grande desafio para os estudos em Psicologia Social, já que essa não tem valorizado os conteúdos de natureza social.

Um legado importante da perspectiva societal é o fato dela considerar as representações sociais sempre como tomadas de posições simbólicas. Nesse sentido Sá (1998, p. 75 e 76) comenta que esses “princípios geradores”, “podem levar a diferentes tomadas de posição por parte dos indivíduos que compõem o conjunto social em que aqueles princípios vigem”, podendo determinar inclusive a ancoragem de seus conteúdos. Com isso, ao se preocupar com a inserção social dos sujeitos, Doise está mais interessado com os aspectos relativos à produção e circulação das representações sociais, notadamente, conhecer “quem sabe e de onde sabe” (Sá, 1998, p. 74).

Já a abordagem proposta por Jean-Claude Abric, fornece uma explicação no que diz respeito à origem, a função e as circunstâncias de produção dos fenômenos de representações sociais. Nesta perspectiva, as representações sociais possuem quatro funções essenciais: 1. *Funções de saber*: os indivíduos ou grupos elaboram representações sociais na tentativa de compreender e explicar a realidade, buscando a criação de um quadro de referência comum capaz de permitir a troca e a comunicação social; 2. *Funções identitárias*: situam esses no campo social, possibilitando a definição da identidade social e pessoal, assegurando as suas especificidades; 3. *Funções de orientação*: em um dado contexto social, as representações são capazes de intervir na finalidade da situação, na medida em que antecipam expectativas, e são prescritivas de comportamentos e práticas; 4. *Funções justificatórias*: servem para explicar e justificar a posteriori tomadas de posição e condutas (Sá, 1998).

Além de tentar explicar a finalidade e a funcionalidade, ou seja, por que criamos as representações sociais e pra que servem, Abric (1998) concentra a sua atenção na abordagem estrutural, que culmina com o desenvolvimento da Teoria do Núcleo Central (TNC), proposta em 1976. Na ótica do autor, “uma representação social é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Esse conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico” (p. 30). É a partir desse raciocínio, que propõe a *hipótese do núcleo central*.

A heurística da teoria proposta por Abric (1998) consiste em considerar as representações sociais como duplo sistema, no qual cada parte tem o seu papel

complementar, sendo que conhecer o seu funcionamento implica em identificar os seguintes eixos estruturantes:

1. *Núcleo Central*: esse sistema é expresso por valores e normas, determinadas socialmente, em função das condições históricas, sociológicas e ideológicas. Caracteriza-se por ser estável, coerente e rígido, capaz de resistir a mudanças, e ter pouca sensibilidade ao contexto imediato. É a fonte geradora de significados e valores atribuídos aos elementos de uma representação, e determina a natureza dos elos, pelo seu caráter estabilizador e unificador. Pode-se dizer que ele define a homogeneidade de um grupo, na medida em que é a base comum propriamente social e coletiva.

2. *Elementos Periféricos*: esse sistema compreende os elementos que se organizam em torno do núcleo central, e constituem o essencial do conteúdo da representação. São mais acessíveis, adaptativos e sensíveis ao contexto imediato. Permitem a diferenciação em função do vivido, as modulações pessoais e, por isso, comportam certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdos. Tornam possível a formulação concreta da representação, regulando-a ao ser mais susceptível a mudanças, além de funcionar como um sistema de defesa, protegendo o núcleo central.

Assim, a abordagem estrutural de Abric (1998) considera esse duplo sistema ao mesmo tempo estável e móvel, rígido e flexível, consensual e marcado por diferenças individuais. Isso explica como essas características básicas das representações sociais podem ser aparentemente contraditórias. Auxilia também na compreensão das relações entre a organização e os processos de transformação de uma representação social, sendo que a modificação no núcleo central provoca uma transformação completa na representação, e a transformação da representação se dá, na maioria dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos.

A TNC busca também respostas para explicar a seguinte questão proposta por Abric (1998, p. 35): “O que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representação?”. A análise do processo de transformação das representações sociais indica que essa transformação pode ocorrer de três maneiras: 1. *Resistente*: aqui práticas novas e contraditórias podem ainda ser gerenciadas pelo sistema periférico, através de mecanismos de defesa do ego e racionalizações; 2. *Progressiva*: nesse contexto as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central, possibilitando a integração progressiva (fusão) desses esquemas no núcleo; 3. *Brutal*: quando

as novas práticas atacam diretamente o núcleo central da representação, provocando uma transformação direta e completa do mesmo.

Ao percorrer essa trajetória teórica, observa-se que as abordagens complementares à *grande teoria* são convergentes, ou seja, buscam a apreensão da amplitude do mesmo fenômeno, as representações sociais. As respectivas correntes de pesquisa – a que privilegia o enfoque histórico e cultural, a perspectiva mais sociológica e a abordagem cognitiva, representam apenas formas diferentes de enfocá-las e investigá-las (Almeida, 2001).

Além desses apontamentos conceituais e teóricos, Almeida (2001) pontua que é importante delinear estratégias metodológicas capazes de captar o fenômeno das representações sociais, já que são produções simbólicas. Destaca ainda que a TRS não privilegia qualquer método de pesquisa e, ao invés disso, enfoca um caráter pluri-metodológico, que leva em conta a pertinência entre os objetivos da pesquisa e a sensibilidade dos instrumentos de coleta. Neste sentido, a autora sugere as seguintes técnicas de investigação das representações sociais: no que tange o alcance do seu *conteúdo* (entrevistas, questionários, análise documental ou abordagem monográfica); no que se refere à *organização* (análise tridimensional de Doise); quanto à *estrutura interna* (associação livre, triagens hierárquicas sucessivas); e para identificação do *controle da centralidade dos elementos* (ISA – método de indução por cenário ambíguo).

Tendo em vista essa contextualização é possível ter uma visão panorâmica de como os estudos em representações sociais podem ser delineados. O fato da TRS se preocupar em conhecer as teorias do senso comum elaboradas pelos sujeitos no cotidiano, pode contribuir muito para a compreensão do fenômeno da violência contra a mulher, na medida em que estas representações sociais podem orientar práticas e comportamentos, bem como as comunicações e trocas sociais entre os indivíduos (Moscovici, 1978).

Segundo Sá (1996, p. 23), o fato de estudos em representações sociais englobarem diferentes grupos é interessante, na medida em que as representações sociais “se diferenciam de acordo com os conjuntos sociais que as elaboram e as utilizam”. Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que sujeitos imersos no mesmo contexto sociocultural, envolvidos em intercâmbios comunicativos cotidianos, podem representar de modo diferente a violência contra a mulher, de acordo com seus respectivos universos, atribuindo uma pluralidade de sentidos ao mesmo objeto social.

Um exemplo de estudo dessa natureza, realizado por Galinkin e Almeida (2005), investigou as representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe

média. Nessa pesquisa, ao levar em conta o lugar socioeconômico em que os sujeitos se encontram, as autoras identificaram que o discurso dos alunos se assemelha ao dos professores em alguns aspectos, ao considerarem, por exemplo, a violência uma realidade distante, que acontece fora da escola. Por outro lado, no discurso dos alunos a violência é presente, na medida em que estes são capazes de descrever situações vividas, avaliar casos veiculados na mídia e atribuir causas aos comportamentos violentos. Por outro, os professores pouco abordam a respeito da violência e, quando o fazem, endereçam a discussão à crítica a respeito da terceirização da educação, em um jogo de empurra entre escola e família, já que a causa do mau comportamento dos filhos é atribuída aos pais e à família.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que diferentes grupos sociais podem construir representações sociais distintas sobre o mesmo objeto e, considerando que o acesso às representações sociais da violência contra a mulher construída por alunos e professores pode trazer elementos úteis para compreender essa problemática e contribuir para a reflexão a respeito da prevenção desse tipo de violência no âmbito escolar, a questão de fundo que orienta essa pesquisa consiste em saber: *Que representações sociais da violência contra a mulher estão sendo elaboradas por professores e alunos do ensino médio?* Outras questões derivadas dessa proposição principal intencionam investigar ainda: Quais os principais conteúdos expressos no discurso desses professores a respeito desse tema? Qual o papel da escola na prevenção desse tipo de violência na opinião dos professores? Quais são os conteúdos e a estrutura das representações sociais elaboradas pelos alunos a respeito dessa temática?

Objetivos

Objetivo Geral

Identificar as representações sociais da violência contra a mulher presentes no discurso de alunos e professores do ensino médio de uma escola pública.

Objetivos Específicos

1. Identificar os principais conteúdos das representações sociais da violência contra a mulher no discurso de professores do ensino médio de uma escola pública.

2. Identificar a estrutura e o conteúdo das representações sociais da violência contra a mulher no discurso de alunos do ensino médio de uma escola pública.
3. Verificar se há diferenças de gênero nas representações sociais dos alunos e dos professores.
4. Verificar se a Lei Maria da Penha foi incorporada no discurso dos alunos e dos professores.
5. Identificar conteúdos comuns e divergentes nas representações sociais de alunos e professores da escola investigada.

Método

O alcance do objetivo geral dessa dissertação será respondido por meio de dois estudos empíricos realizados em uma escola pública do Distrito Federal. Essa escola localiza-se em uma região administrativa do DF afastada do Plano Piloto, com um dos índices mais elevados de violência doméstica. Segundo dados da Polícia Civil, no Distrito Federal, pelo menos cinco mulheres são mortas por mês, dentre outros motivos, vítimas de violência doméstica, sendo que somente de janeiro a outubro de 2011, Recanto das Emas, Planaltina, Ceilândia, Samambaia e Taguatinga registraram um total de 21 assassinatos de mulheres, o que corresponde a 38% dos 54 registrados na ocasião (Puljiz & Pompeu, 2012). O delineamento geral de ambos os estudos será descrito a seguir.

Método Estudo 1 – RS da violência contra a mulher elaborada pelos alunos

Participantes

Neste estudo participaram 238 alunos do ensino médio, sendo 78 do primeiro ano, 92 do segundo ano e 68 do terceiro ano. Destes 85 são homens e 153 são mulheres. Quanto à faixa etária de idade dos sujeitos 22,3% tem até 15 anos (idade mínima 14 anos), 38,2% tem 16 anos e 39,5% tem 17 anos ou mais. Quanto à cor da pele, 22,7% se declararam brancos, 63% pretos/ pardos e 14,3% outros (amarelo, indígena ou não se identificou). Quanto à religião, 7,6% afirmam não ter filiação religiosa, 52,9% declararam ser católicos, 33,2% evangélicos e 6,3% marcaram outra opção (espírita, adventista do sétimo dia, umbandista, testemunha de Jeová, cristão, ateu, etc).

Dos sujeitos investigados, 78,6% afirmam não ter qualquer tipo de atividade remunerada, ao passo que 21,4% trabalham em áreas diversas, tais como: caixa, atendente/ balconista, técnico em informática, babá, auxiliar de laboratório protético, auxiliar administrativo, vendedor, estagiário, menor aprendiz, etc.

A renda familiar dos participantes pode ser observada por meio da Figura 1.1:

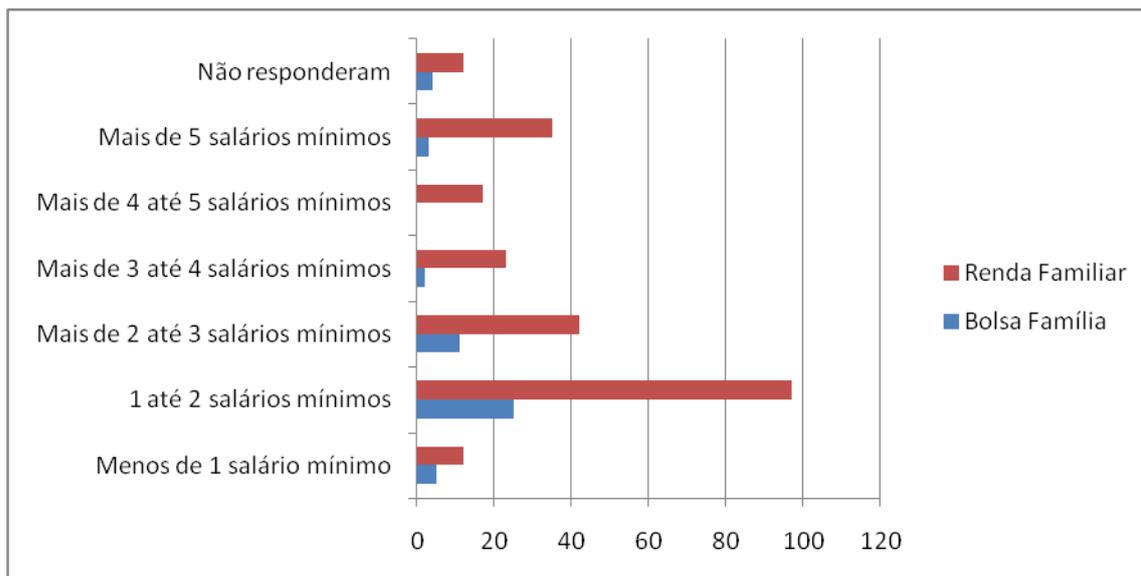


Figura 1.1. Renda média familiar dos alunos

No que diz respeito a relacionamento, 63% dos participantes declararam ser solteiros, 7,6% afirma ter algum tipo de relacionamento (fica, namora, união estável, casado), e 29,4% se diz separado, “enrolado” ou não responderam. Dos sujeitos pesquisados 93,7% não possuem filhos, 3,8% possuem filhos e 2,5% não responderam. Quanto à orientação sexual, 92,4% afirmam ser heterossexuais, 3,8% homossexuais, 0,8% bissexuais, 0,8% declararam outros tipos (*dragqueen*, metrosssexual – o que não diz respeito precisamente à orientação sexual), e 2,1% não responderam.

No que se refere ao local de moradia, 10,5% moram no Setor Sul, onde a escola fica localizada, e 89,5% moram em geral nos bairros periféricos da cidade de Planaltina-DF, a exemplo de Arapoanga, local com maior número de alunos residentes (31,1%).

Instrumento

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário de evocação (Anexo 1), contendo duas partes. Na primeira parte, havia uma questão de livre associação, solicitando aos participantes que escrevessem seis palavras ou expressões que vinham à mente a partir do termo indutor *violência contra a mulher*. Depois, era requisitado que essas palavras/ expressões associadas ao termo indutor fossem enumeradas em ordem de importância, sendo que a número um é considerada a mais importante e a número seis a menos importante. Em seguida, os sujeitos foram instruídos a justificar por extenso o porquê a escolha da palavra/ expressão de número um foi considerada a mais representativa do termo

indutor. Por fim, buscou-se saber as fontes de informações por meio das quais os sujeitos obtiveram conhecimento sobre esse tema.

Assim, diante do termo indutor *violência contra a mulher*, os participantes “foram chamados a se posicionar e inferir sobre ele cognitivamente, reconstruindo o real e atribuindo a esse objeto um significado, por meio das palavras” (Silva, 2011).

Por se tratar de uma técnica projetiva, Nóbrega e Coutinho (2003) afirmam que a associação livre de ideias aplicada às pesquisas em representações sociais visa “identificar as dimensões latentes das RS, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor” (p. 68). É, portanto, um instrumento capaz de evidenciar universos semânticos, colocando em destaque os universos comuns de palavras no que tange diferentes estímulos e sujeitos ou grupos pesquisados.

Segundo Abric (2001), o método das associações livres, por seu caráter espontâneo, possibilita o acesso muito mais rápido e fácil dos elementos que compõem o universo semântico do objeto estudado. Permite ainda levantar elementos implícitos ou latentes que poderiam permanecer mascarados ou até mesmo serem extintos nas produções discursivas. Além disso, é um método mais apto para sondar os núcleos estruturais latentes das representações sociais, ou seja, os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social.

A identificação dos prováveis elementos centrais e periféricos da representação social é possível por meio do cruzamento de três indicadores: “palavras mais frequentes; palavras mais prontamente evocadas, palavras indicadas pelos sujeitos como sendo as mais importantes para designar o objeto da representação” (Almeida, 2001, p. 29).

Neste sentido, o objetivo desse questionário foi conhecer o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos alunos sobre a violência contra a mulher, identificando o núcleo central e os elementos periféricos, de acordo com a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric (1998).

Na segunda parte do questionário, os sujeitos foram solicitados a fornecer alguns dados sociodemográficos para fins de caracterização do perfil dos participantes. Essa seção é composta por questões relativas à idade, nível de escolaridade, sexo, cor da pele, religião, renda, relacionamentos, orientação sexual, etc.

Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi agendada previamente com a coordenação pedagógica da escola, sendo realizada em três etapas, nos dias 28/04/11, 29/04/11 e 02/05/11. Foram aplicados questionários em três turmas de primeiro ano, três turmas do segundo ano e duas turmas do terceiro ano do ensino médio. As turmas foram cedidas pela coordenação pedagógica, em função da disponibilidade dos alunos.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada pela pesquisadora responsável, e as duas etapas consecutivas contaram com a participação de uma assistente de pesquisa. No contato com os alunos, primeiramente era realizada uma breve apresentação da equipe, com explicação sucinta do objetivo da pesquisa, convidando os alunos a participar. Os sujeitos receberam as explicações com relação a sua participação, garantindo o anonimato das respostas. Depois, foi feita uma leitura coletiva de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2), o qual foi assinado pelos alunos individualmente. Cada participante recebeu uma cópia do TCLE, ficando uma de posse da pesquisadora responsável.

Após entrega do questionário de evocação, os participantes receberam algumas instruções para responderem ao instrumento de evocação, levando em conta as pontuações de Nóbrega e Coutinho (2003) no que diz respeito aos critérios de aplicação, tais como: 1. Antes da aplicação, foi dado um exemplo que ilustrava para os sujeitos como preencher adequadamente as respostas; 2. Salientou-se a importância de usar expressões ou palavras isoladas, ao invés de frases e construções mais elaboradas; 3. Os sujeitos foram orientados que seria melhor o resultado, quanto mais ágil e impulsiva fosse a resposta evocada/registrada.

O tempo médio de aplicação do questionário foi de 20 a 30 minutos, considerando a leitura e assinatura do TCLE, bem como as orientações sobre o seu preenchimento.

Procedimento de Análise de Dados

A interpretação de dados ocupa um lugar importante no estudo das representações sociais. Segundo Arruda (2005), a TRS parte de uma perspectiva socioconstrutivista que lida com a maneira que os grupos dão sentido ao real, já que as representações sociais são interpretações “leigas” do mundo, realizadas em função da pertença social dos indivíduos ou grupos. Assim, é pressuposto da teoria que sua construção se dá em cada espaço social, “a

partir do olhar que tal espaço e a experiência/ informação/ afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado” (p.231).

Os dados coletados junto aos alunos foram analisados por meio de dois softwares: o Evoc (Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse dês Évocations) versão 2000 e o Alceste (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte) versão 2009.

A análise dos dados coletados por meio do instrumento baseado na técnica de associação livre foi realizada através do *software* EVOC. Esse programa informático focaliza as dimensões estruturais da representação, permitindo a identificação dos elementos do núcleo central e do sistema periférico. Proporciona uma agilidade no processamento de evocações livres, por meio do tratamento qualificado dos dados, o que facilita, embora não substitua o trabalho de interpretação (Nóbrega & Coutinho, 2003; Arruda, 2005).

Inicialmente foi realizada uma homogeneização das palavras derivadas de modo a padronizar o léxico (exemplo: singular/ plural). Em seguida, foi calculada a média geral de importância de todas as palavras (permite diferenciar palavras muito importantes de palavras pouco importantes), bem como a sua distribuição por frequência (define um valor mínimo como critério de inclusão de um elemento na representação, e um valor médio que diferencie elementos muito e pouco frequentes), por meio do subprograma *Rangmot*. Esses valores servem como parâmetro para a organização do *corpus* em dois eixos, que correspondem ao núcleo central, as duas periferias próximas (sistema periférico) e a periferia distante ou residual (Silva, 2011), conforme Figura 1.2.

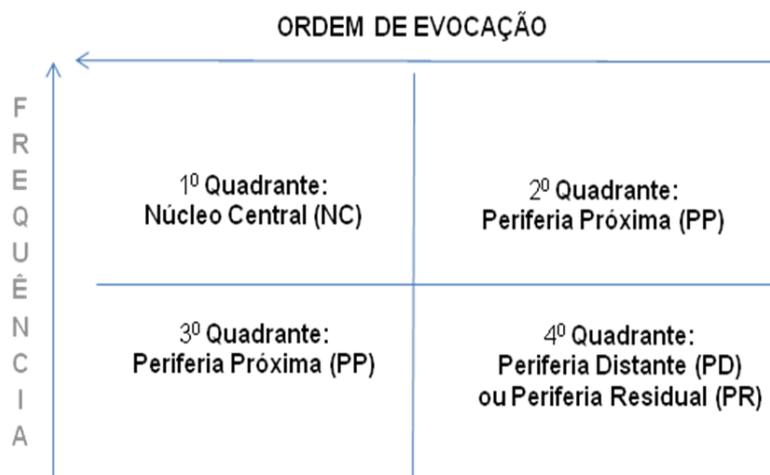


Figura 1.2. Quadrantes do Núcleo Central e Periférico

As palavras evocadas com maior frequência e consideradas mais importantes pelos sujeitos, são indicadores do provável núcleo central da representação. Já o sistema periférico é formado pela Periferia Próxima (PP) e a Periferia Distante (PD), que se configuram a partir das palavras evocadas com menos frequência e menor importância. Na PP há dois tipos de elementos, os mais frequentes, embora com menor importância, e os menos frequentes, porém com maior importância. No que se refere aos prováveis elementos constitutivos do sistema periférico, é possível constatar tanto elementos que podem estar saindo do núcleo central, quanto os que estão em vias de ingresso. Na PD ou residual, há palavras ao mesmo tempo de menor frequência e importância, o que reflete modulações individuais (Silva, 2011).

O Evoc permite ainda realizar uma comparação de léxicos por meio do subprograma COMPLEX. O resultado dessa análise é uma lista que compreende palavras pertencentes unicamente a um primeiro grupo (ex: homens), unicamente a um segundo grupo (ex: mulheres), seguida de uma listagem com palavras comuns (ex: homens e mulheres) com suas respectivas frequências, o que proporciona uma comparação das especificidades sobre as palavras aparecidas mais de cinco vezes.

Na comparação desses léxicos são consideradas relevantes as variáveis que obtiverem mais palavras com diferenças superiores a 10% no teste *t* de *Student*. Segundo Almeida (2009), o teste *t* de *Student* é um teste inferencial paramétrico que serve para comparar dois grupos, considerando a diferenças entre as médias. Assim, pretende-se saber se as diferenças entre as médias dos grupos são suficientes para se concluir sobre a influência da variável independente (p. 75). O quociente *t* gerado a partir dessa análise indica, portanto, a medida da variância entre as médias.

Para efeito desse trabalho, foram consideradas as seguintes variáveis para rodar o Evoc: sexo, cor da pele, escolaridade, faixa etária, relacionamento e religião.

O tratamento dos dados referente à questão aberta foi analisado por meio do Alceste. Esse programa informático permite uma análise lexicográfica e semântica do material textual, ao oferecer contextos sistematizados em classes lexicais, caracterizadas de acordo com o resultado do teste *qui-quadrado* (X^2) dos seus vocabulários, e dos segmentos de texto que os contém. Almeida (2009) afirma que essa análise estatística de dados visa sintetizar e organizar as informações mais relevantes presentes no discurso dos participantes, da seguinte forma:

O discurso a ser analisado é incluído no programa como um *corpus* completo, de Unidades de Contexto Inicial (UCI). As UCIs são unidades de texto definidas pelo pesquisador de acordo com a natureza dos dados. /.../ cada UCI foi apresentada em função do sujeito respondente, com as variáveis que caracterizavam tal sujeito. Isso é feito por uma linha de comando inserida antes de cada UCI – conhecida como linha estrela por ser apresentada com asteriscos –, que contém a numeração da unidade e suas variáveis (Almeida, 2009, p. 76).

Para rodar o Alceste, as variáveis foram escolhidas em função da relevância apontada no cálculo das especificidades, realizado por meio do subprograma COMPLEX do *software* Evoc. Dentre as que tiveram diferença superior a 10% no teste *t* de *Student* foram escolhidas:

1. Sexo: mulher ou homem.
2. Faixa etária: até 15 anos; 16 anos; 17 anos ou mais.
3. Cor da pele: branca; preta/parda.

Na primeira análise do *corpus* textual realizado pelo Alceste, as UCIs são divididas em UCEs (Unidades de Contexto Elementares). UCEs correspondem a segmentos de texto com características e significados específicos e tamanho aproximado de 3 linhas definidas pelo programa. Por meio de um agrupamento lingüístico semelhante e repetitivo, o programa identifica as recorrências e os contextos desiguais, levando à “formação de eixos e classes de palavras em função das frequências, das associações entre as palavras e das associações entre as palavras e suas respectivas classes” (Almeida, 2009, p.77).

A apresentação dos eixos, das classes lexicais e suas oposições são expressas por meio de uma árvore, denominada dendograma, que corresponde a Classificação Hierárquica Descendente (C.H.D.). O dendograma permite a visualização da relação (de 0 a 1) e a representação (em percentil) do *corpus* analisado. O programa gera uma lista de palavras que compõe cada classe de acordo com o *qui*-quadrado (X^2), indicando as palavras mais significativas na composição da classe, sendo estas as que mais lhes conferem sentido. As classes também estão associadas a palavras e estruturas de textos evidenciadas nas UCEs, as quais possibilitam a apreensão das ideias contidas, por meio dos seus elementos semânticos. O Alceste permite, ainda, a identificação das variáveis típicas, ou seja, aquelas que estão mais associadas a uma determinada classe (Almeida, 2009).

Segundo Camargo (2005), o significado das classes obtidas pelo Alceste pode indicar representações sociais sobre um dado objeto. Assim, nessa análise, foi elaborado pela pesquisadora um discurso típico, capaz de caracterizar o pensamento coletivo dos alunos,

considerando as palavras e os significados que apresentaram mais relevância e frequência, no intuito de simular uma espécie de “fala comum”, expressa por meio de “um sujeito que carregaria em seu discurso toda a significância que é partilhada e que identifica o contexto de cada classe de palavras” (Almeida, 2009, p. 78).

A questão relativa às fontes de informação foi explorada por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1995), essa técnica pressupõe o desenvolvimento das seguintes procedimentos: leitura exaustiva dos depoimentos dos sujeitos envolvidos e organização dos dados obtidos por meio de uma categorização temática.

Método Estudo 2 – RS da violência contra a mulher elaborada pelos professores

Participantes

Neste estudo participaram oito professores do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal, seis mulheres e dois homens, entre 24 e 46 anos. Desta amostra de conveniência, quatro participantes declararam ter cor da pele branca, dois possuem cor de pele parda e um de cor preta. Quanto à religião há três católicos, um espírita, um cristão, um da seicho-no-ie. Todos possuem renda superior a cinco salários mínimos. Quanto ao estado civil, quatro são casados, dois são separados e um está namorando. Há um participante sem filhos, os demais têm de um a dois filhos. Todos afirmam ter orientação sexual heterossexual, e um respondente não forneceu dados sociodemográficos.

Instrumento

Os dados foram coletados por meio da realização de um grupo focal. Segundo Gomes (2003), esta é uma técnica qualitativa, não-diretiva, criada por Robert Melton e Paul Lazarsfeld, que visa à condução da discussão de um grupo de pessoas, com foco na interação que se estabelece entre os participantes. O tamanho do grupo varia entre 6 a 10 membros e, por meio de um facilitador há o incentivo a conversação, ocasião em que os sujeitos trocam experiências, ideias, sentimentos, dificuldades, valores, percepções, etc.

Gondim (2003) afirma que esta técnica de investigação está comprometida com uma abordagem metacientífica compreensivista, que enfatiza os processos psicossociais que emergem na discussão, no jogo de interinfluências fruto da formação de opiniões emitidas pelos participantes a respeito de um determinado tema. A autora considera que a unidade de

análise do grupo focal é o próprio grupo, ou seja, para efeito de análise e interpretação dos resultados, as opiniões esboçadas são referidas como do grupo, ainda que não sejam compartilhadas por todos. Presume-se também que a formação de opinião decorre das interações sociais, havendo uma interdependência na produção das respostas. Neste sentido, o grupo focal serve para compreender o processo de construção de crenças, valores, opiniões, atitudes, processos de influência grupal e representações sociais de grupos humanos.

Por possuir traços comparáveis às conversações espontâneas, Marková (2003) comenta que há uma quebra de barreiras, ao modo das interações cotidianas, a exemplo da que se tem nos cafés, na rua e nos locais que reúnem essas condições. São comunicações socialmente situadas por meio das quais os participantes negociam e produzem significações, pautadas tanto no consenso, quanto na diversidade e divergência de opiniões.

Seguindo o raciocínio de Marková (2003), o grupo focal parece ser uma abordagem adequada para o estudo das representações sociais, na medida em que vislumbra justamente uma “sociedade pensante em miniatura”. O estudo dessas comunicações permitirá compreender como os sujeitos classificam e nomeiam a violência contra a mulher.

Nesse sentido, foi elaborado um roteiro semi-estruturado (Anexo 3), com algumas questões norteadoras com base nos objetivos da pesquisa, no intuito de colher as representações sociais da violência contra a mulher construídas pelos professores. Além disso, foram elaboradas algumas perguntas fechadas, no intuito de coletar dados sociodemográficos para fins de mapeamento do perfil dos participantes (Anexo 3).

Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados dos professores foi um processo difícil, notadamente, em função da dificuldade de disponibilidade de horários dos professores.

A proposta inicial desse estudo era colher as representações sociais da violência contra a mulher, submetendo os professores ao mesmo instrumento de coleta de dados utilizado com os alunos. Isso poderia permitir, posteriormente, a comparação das informações entre esses grupos sociais, entretanto, em razão do escasso número de sujeitos (24), essa ideia teve que ser suspensa, já que seria necessário no mínimo 60 participantes para a aplicação do questionário de evocação.

Por intermédio da coordenação pedagógica da escola, buscou-se uma primeira aproximação com os sujeitos, aproveitando o horário da reunião dos professores. A impressão

geral nesse contato inicial era de que o tema da pesquisa parecia causar uma espécie de desconforto. Na ocasião, foi possível observar a resistência de alguns homens, em função de comentários do tipo: *É a Lei Maria da Penha, é? É sobre violência doméstica, né? E a violência contra os homens, você não vai estudar não?* Além disso, em alguns contatos individuais, observou-se reservas em emitir opiniões sobre o tema em caráter individual.

Nesse sentido, a escolha do grupo focal como instrumento de coleta de dados, possibilitou conciliar tanto o fator tempo, em razão da falta de disponibilidade dos professores, quanto a diluição do receio de emitir opiniões individuais, na medida em que o tema seria tratado no grupo como um todo, evitando a focalização individual.

A sensibilização dos professores para o grupo focal se deu por meio do envio de uma carta-convite (Anexo 4), repassada à coordenação pedagógica para ser entregue aos professores em reunião docente anterior ao encontro previamente agendado. Nesta, havia uma breve apresentação do objetivo da pesquisa, data e previsão de duração do grupo focal, reforçando o intuito de conhecer a visão do grupo de professores do ensino médio dessa escola sobre a violência contra a mulher, e não a opinião individual de cada participante.

Na semana seguinte, no horário da reunião de professores, segundas-feiras às 13h, houve uma sensibilização do corpo docente, ressaltando a importância da participação deles na pesquisa. Os professores ficavam livres para decidir, enquanto a pesquisadora responsável e uma assistente de pesquisa se dirigiram à sala de artes, local cedido pela coordenação pedagógica para a realização do grupo focal.

A sala foi organizada com cadeiras em círculo, com uma mesa no meio para colocar os equipamentos de coleta de dados (dois gravadores, um digital e um analógico). Ao lado, foi disposta mesa e cadeira para a assistente de pesquisa realizar alguns registros, na condição de observadora, por meio do uso de laptop, caderno e caneta.

A chegada dos professores ao local da pesquisa foi gradual. Inicialmente foi realizada uma leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 5), seguida da sua assinatura individual. A pesquisadora responsável iniciou as atividades explicando o funcionamento do grupo focal, pontuando que a duração da atividade levaria em torno de uma hora, e que as informações coletadas seriam gravadas e posteriormente transcritas para posterior análise. Garantiu-se o sigilo das respostas. Foi destacado ainda que a participação era livre e solicitou-se que cada participante desligasse ou colocasse no modo silencioso os telefones celulares. Além disso, no intuito de favorecer a gravação dos dados coletados, os participantes foram orientados a falar um de cada vez.

O grupo focal teve a duração total de 57 minutos e 19 segundos. Ao final do grupo focal, a pesquisadora responsável agradeceu a participação dos professores, que foram solicitados a fornecer alguns dados sociodemográficos para fins de mapeamento do perfil dos participantes.

Procedimento de Análise de Dados

Os dados coletados por meio do grupo focal foram analisados a partir do *software* ALCESTE – *Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte*, versão 2009. Este programa permite o acesso às representações sociais presentes no discurso elaborado por sujeitos e grupos sociais, cujas falas representam um discurso coletivo que se reflete no léxico (Silva, 2011).

Para formar as Unidades de Contexto Elementares – UCEs, foram consideradas as respostas dos sujeitos às perguntas ou tópicos de discussão propostos no grupo focal. Para rodar os dados no Alceste, considerou-se apenas a variável sexo dos participantes.

A leitura dos dados foi realizada por meio da Classificação Hierárquica Descendente - CHD do *corpus* textual analisado. A CHD sistematiza o *corpus* em classes, que tratam de temas particulares, ainda estejam relacionadas. Cada classe é configurada em função do *chi*-quadrado (X^2) das palavras, e suas frequências indicam o seu índice de associação à classe. Assim, quanto maior o *chi*-quadrado (X^2) de uma palavra, esta está mais fortemente relacionada a uma determinada classe, e tende a contribuir mais na significação desta.

Nos resultados apresentados, o sentido depreendido das classes e eixos foram extraídos por meio da análise das palavras com maior *chi*-quadrado (X^2) e, também, das unidades de contexto elementar (UCE), que são fragmentos textuais selecionados pelo Alceste mediante análise do *corpus*.

Os dados referentes as fontes de informação dos professores sobre a temática da violência contra a mulher foram explorados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Essa técnica pressupõe o desenvolvimento das seguintes procedimentos: leitura exhaustiva dos depoimentos dos sujeitos envolvidos, organização dos dados obtidos e categorização temática (Bardin, 1995).

A figura 1.3, construída a partir do instrumento de evocação, fornece quatro quadrantes, nos quais as palavras evocadas se distribuem de modo a proporcionar uma primeira aproximação quanto à organização da representação social da violência contra a mulher elaborada pelos alunos.

De acordo com os alunos, os elementos com maior probabilidade de constituir o núcleo central da representação social da violência contra a mulher, situados no primeiro quadrante superior à esquerda, são: covardia, falta, agressão, violência, sofrimento, desrespeito, abuso, preconceito e estupro.

Para compreender melhor esses elementos, a seguir serão apresentados os contextos semânticos no qual esses termos estão inseridos:

O termo “covardia”, que obteve maior frequência de evocação (103), demonstra que os alunos explicam a violência contra a mulher por meio de estereótipos de gênero.

Porque o homem é covarde, ele bate na mulher por ela ser inferior, mais frágil.

Porque a pessoa que faz isso é muito covarde em vez de bater em homem bate em mulher que é mais fraca.

Porque eu acho uma covardia o homem bater em uma mulher. Mas também se a mulher provocar ai é outra história.

O vocábulo “falta”, segundo termo mais frequentemente (83) evocado pelos alunos, pode indicar carência, privação ou ausência de sentimentos ou qualidades.

Os agressores de mulheres possuem uma falta de amor muito grande porque não percebem que nada se resolve com violência. Se tivessem um mínimo amor, não fariam isso, e é até amor próprio, não somente amor a quem agride.

Quem faz violência não tem caráter, além do mais com uma mulher, que não se bate nem com uma flor. Mulher não se bate, só se respeita e se ama.

Falta de carinho, amor, compreensão é o que falta na violência contra a mulher, o motivo da importância no meu ponto de vista é o item mais comum nessa questão.

Tem muitas pessoas que não tem consciência quando se trata da violência contra as mulheres.

Na minha opinião a pessoa que tem Deus não quer de maneira alguma prejudicar ao próximo; ao contrário ele ama o seu próximo (mesmo esse lhe fazendo mal).

Quanto à nomeação e modalidades de manifestação desse fenômeno social há, considerando as respectivas frequências: agressão (56), violência (49), abuso (29) e estupro (27):

O abuso é o número 1, pois a mulher não tem direito de nada quando é abusada, sempre é obrigada a fazer o que o homem quer, e se não fizer sofre a violência.

Na minha opinião a agressão pode ocorrer tanto fisicamente quanto verbalmente e acaba agredindo também a integridade dessas mulheres.

É uma das piores violências contra a mulher, pois força a mulher a uma coisa que ela não quer fazer. E também é uma violência que jamais é esquecida, se a mulher sobreviver ela irá ficar marcada para sempre.(estupro)

Quanto à consequência desse tipo de violência para a mulher:

O sofrimento que a violência causa na pessoa (mulher) demonstra uma realidade entristecedora e imprudência por parte do autor que exerce o ato. O sofrimento psicológico e também físico gera toda uma covardia.

Já o termo “desrespeito” possui dois sentidos. Por um lado, pode ser apontado como um indício de violação de direitos, por outro parece legitimar a violência, na medida em que esta só é considerada um desrespeito “se” não houver motivo.

Quando o homem não respeita a mulher, ele não respeita seus direitos.

Eu acho um desrespeito com a mulher um homem bater em uma mulher sem motivo.

Mas temos que lembrar que tem mulheres que procuram apanhar.

A palavra “preconceito” pode apontar para o fato de que a violência contra a mulher é significada pelos alunos como uma violência baseada no gênero.

A maioria das pessoas que cometem este tipo de violência pensam que os homens são superiores as mulheres, pensam que elas são fracas, burras, e que devem servir os homens como um ser inferior.

Porque a maior causa de violência contra a mulher é o preconceito que tem delas ocuparem lugares em que julgam não serem capazes de ocupar.

Vários homens acham que mulher só tem que cuidar de casa, não pode sair, porque se sair eles já acham que vai traí-lo.

No sistema periférico, considerando os elementos do segundo e do terceiro quadrante, encontram-se os elementos que podem orientar as condutas dos sujeitos em sua relação com o mundo. Destaca-se a presença de termos que podem ser considerados como causas da violência contra a mulher (machismo, ignorância, bebida, ciúmes, drogas).

Alguns participantes apontam que:

Muitos homens não aceitam o fato de algum "acontecimento" da relação por machismo e acabam agredindo uma parceira (o).

Ignorância, porque é o fato dos homens não conversarem e se resolverem com suas respectivas esposas e partindo assim para a violência por consequência de sua ignorância.

A bebida é uma das causas que pode mudar a mente da pessoa fazendo que ela possa demonstrar violência.

Ciúmes, porque quando uma mulher olha para outro homem o marido já fica com ciúmes, fica juntando todas as raivas ai tem hora que não aguenta e desconta toda sua raiva em sua mulher.

Que exemplo o marido que mexe com drogas e chega em casa dopado e bate na mulher, maltrata ela.

O termo “injustiça”, pode ser um indicador de que os participantes consideram a violência contra a mulher como violação de direitos humanos, conforme exemplos:

A injustiça que existe contra todas as meninas e mulheres, um mundo onde a verdade é o avesso, isso não deveria existir violência.

As pessoas que praticam este tipo de violência são pessoas covardes que não tem amor a si próprio, pessoas que não sabem o valor de uma vida.

É importante destacar que os elementos periféricos se articulam com os elementos pertencentes ao núcleo central. Por exemplo, a agressão passa a ser qualificada notadamente como física e moral, ao passo que o termo “humilhação” pode ser apontado como exemplo de violência psicológica, conforme exemplos a seguir.

Agressão física, porque muitas mulheres passam por isso, tanto em casa, no trabalho, na escola e em vários outros locais.

Agressão física e moral porque nenhuma mulher merece ser destrutada moralmente porque ela acaba perdendo sua dignidade e seu respeito próprio. Agressão física porque é crime bater, espancar, machucar uma mulher seja ela de qualquer idade!

A sensação de ser desrespeitada, violada as faz sentir inferior, menor do que realmente somos (humilhação).

A ideia de falta reaparece qualificada pelos termos “falta de respeito” e “falta de amor”, sendo reforçada por meio da palavra “sem”, as quais podem indicar tanto a ausência, quanto a exclusão ou privação de atributos ou qualidades.

A falta de respeito para com a mulher.

O ser humano quando por problemas familiares, não tenha recebido o amor de sua família, principalmente da mãe, acaba se revoltando, e agindo de uma forma brusca com outras mulheres. (falta de amor)

É uma pessoa que não tem amor próprio e nem amor de Deus para bater em mulher. E sem dúvida nenhuma é uma pessoa que tem que ser punida. (sem amor)

Novamente surgem termos relacionados às conseqüências da violência para a mulher (dor, medo, morte), que estão associados à ideia de sofrimento que aparece no núcleo central.

Porque além da dor física que essas mulheres sentem ainda tem a dor a sua moral e uma dor difícil de passar.

Medo de falar para alguém sobre a violência, e voltar a apanhar e até mesmo morrer. Em alguns casos de violência contra a mulher chega até ter alguns homicídios, podendo matar mulher e chegando até matar os filhos.

O termo “tristeza” aponta para a existência de sentimentos dos alunos que podem estar relacionados à reprimenda à pessoa que pratica atos violentos contra a mulher.

Fico triste por uma pessoa violentar uma mulher, isso só mostra a desumanidade a falta de amor.

Na Periferia Distante (PD), no quarto quadrante inferior direito, reaparece sentimentos de reprimenda ao autor da violência contra a mulher. O termo “raiva” pode ser um indicador daquilo que não seria politicamente correto defender, a exemplo da pena de morte.

Eu sinto raiva e ódio deles, por bater em um ser tão belo e mesmo não sendo Deus eu quero que eles morram. Nem animais fazem o que eles fazem.

Observa-se ainda a presença dos seguintes elementos: brigas, homem e traição, conforme exemplos a seguir:

Eu acho que a agressão começa dentro de muitas brigas, geradas pelo ciúme, e por aí vem as agressões físicas, quanto verbais pois não tem só a agressão física.

O homem é o principal responsável pela violência contra a mulher.

Muitos homens não gostam da ideia de ser chamado de "corno" pela população, comunidade e acaba discutindo, espancando, batendo nela pela vergonha que ela fez ele passar.

Os exemplos que aparecem na Periferia distante, refletem aspectos mais individuais, por terem uma baixa frequência e serem pouco citados, ocupando uma baixa posição no ranking das evocações. Pode-se levantar a hipótese de que o encadeamento de ideias sugerido

pela conjugação dos termos “brigas”, “homem” e “traição”, alude à tese da legítima defesa de honra, na medida em que a agressão contra a mulher ocorre em função da desonra do homem.

No que se refere a comparação de léxicos, por meio do cálculo das especificidades realizado pelo subprograma COMPLEX do *software* Evoc, considerando as variáveis cor da pele, escolaridade, faixa etária, relacionamento, religião e sexo, foram encontrados os seguintes resultados, com diferença superior a 10% *t* de *Student*, conforme tabelas 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6., 1.7., 1.8., e 1.9.

Quanto a cor da pele, observa-se na tabela 1.1., que as palavras “bebida”, “drogas” e “traição” são evocadas com mais frequência pelas pessoas que declararam ter cor da pele branca, ao passo que o vocábulo “falta” é mais frequente nas pessoas ditas pretas/pardas.

Tabela 1.1. Comparação de léxicos variável cor da pele

Palavras	Frequência da palavra (ficheiro 1 - branca; n = 91)	Frequência da palavra (ficheiro 2; preta/parda; n = 246)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
bebida	9	5	2,83
drogas	10	6	2,88
falta	13	68	1,88
traição	8	7	2,08

No que se refere a escolaridade, alunos do primeiro ano do ensino médio evocam com mais frequência o termo “covardia”, enquanto que os alunos do terceiro ano evocam mais frequentemente a palavra “falta”, conforme é possível observar na tabela 1.2.

Tabela 1.2. Comparação de léxicos variável escolaridade (1°. e 3°. ano)

Palavras	Frequência da palavra (ficheiro 1 - 1°. Ano; n = 153)	Frequência da palavra (ficheiro 2 - 3°. Ano; n = 111)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
covardia	47	25	2,01
falta	17	25	1,68

Na tabela 1.3., percebe-se que alunos do terceiro ano do ensino médio evocam com mais frequência as palavras “desrespeito” e “violência”, se comparados aos do segundo ano.

Tabela 1.3. Comparação de léxicos variável escolaridade (2º. e 3º. ano)

Palavras	Frequência da palavra (ficheiro 1 - 2º. Ano; n = 209)	Frequência da palavra (ficheiro 2 - 3º. Ano; n = 91)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
desrespeito	7	14	2,21
violência	14	20	1,90

Observa-se ainda no que tange a escolaridade, que alunos do primeiro ano do ensino médio evocam com mais frequência o vocábulo “covardia”, ao passo que o termo “falta” é mais frequentemente evocado por alunos do segundo ano, conforme tabela 1.4.

Tabela 1.4. Comparação de léxicos variável escolaridade (1º. e 2º. ano)

Palavras	Frequência da palavra (ficheiro 1 - 1º. Ano; n = 129)	Frequência da palavra (ficheiro 2 – 2º. Ano; n = 204)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
covardia	47	31	2,54
falta	17	41	2,52

No que se refere a faixa etária, a tabela 1.5. indica que alunos com até 15 anos evocam com mais frequência a palavra “covardia”, quando comparados a alunos com 16 anos.

Tabela 1.5. Comparação de léxicos variável faixa etária (até 15 anos/ 16 anos)

Palavra	Frequência da palavra (ficheiro 1 - Até 15 anos; n = 89)	Frequência da palavra (ficheiro 2 – 16 anos; n = 175)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
covardia	39	34	2,84

Alunos com até 15 anos evocam com mais frequência os termos “covardia”, “ignorância”, “injustiça”, “medo” e “tristeza”, se comparados a alunos com 17 anos ou mais, conforme tabela 1.6.

Tabela 1.6. Comparação de léxicos variável faixa etária (até 15 anos/ 17 anos ou +)

Palavras	Frequência da palavra (ficheiro 1 - Até 15 anos; n = 82)	Frequência da palavra (ficheiro 2 – 17 anos ou mais; n = 238)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
covardia	39	30	3,40
ignorância	9	5	2,11
injustiça	9	5	2,11
medo	13	10	1,96
tristeza	10	5	2,37

Quanto à religião, a tabela 1.7. indica que os participantes que se declararam católicos, evocam mais frequentemente o vocábulo “violência”, do que os ditos evangélicos.

Tabela 1.7. Comparação de léxicos variável religião (católica/ evangélica)

Palavra	Frequência da palavra (ficheiro 1 - católica; n = 183)	Frequência da palavra (ficheiro 2 – evangélica; n = 143)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
violência	35	5	3,29

Além disso, alunos que declararam não ter religião também evocam mais frequentemente o termo “violência”, se comparados com os evangélicos, conforme tabela 1.8.

Tabela 1.8. Comparação de léxicos variável religião (sem religião/ evangélica)

Palavra	Frequência da palavra (ficheiro 1 - sem religião; n = 41)	Frequência da palavra (ficheiro 2 – evangélica; n = 213)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
violência	7	5	2,70

Na tabela 1.9., percebe-se que as alunas mulheres evocam com mais frequência os termos “falta” e “medo”, quando comparados aos alunos homens.

Tabela 1.9. Comparação de léxicos variável sexo (homem/ mulher)

Palavra	Frequência da palavra (ficheiro 1 - homem; n = 134)	Frequência da palavra (ficheiro 2 – mulher; n = 246)	Diferença superior a 10% <i>t</i> de <i>Student</i>
falta	18	65	2,56
medo	7	32	2,22

Campo comum das RS elaboradas pelos alunos

Examinar o *campo comum* das representações sociais significa identificar os elementos consensuais, ou seja, “identificar os elementos dessa base comum e a forma como eles se organizam” (Almeida, 2009, p. 728), considerando que

/.../ há uma partilha de crenças comuns, entre os diferentes membros de uma população, acerca de um dado objeto social, visto que as representações sociais se constroem em relações de comunicação que supõem linguagem e referências comuns àqueles que estão implicados nessas trocas simbólicas (Almeida, 2001, p. 728).

Nesta pesquisa, o campo comum das representações sociais foi apreendido por meio da resposta à questão aberta de número três, na qual foi solicitado aos alunos que explicassem o porquê da escolha da palavra evocada/ registrada como sendo a mais importante, ao serem expostos ao termo indutor “violência contra a mulher”.

O relatório do *software* Alceste identificou no corpus textual a presença de 231 Unidades de Contexto Inicial, 5005 formas contidas no *corpus*, 1032 formas distintas, 3455 palavras duplicadas e 242 Unidades de Contexto Elementares. Foram aproveitadas 92% das U.C.E.s., obtendo-se por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) 6 classes: **1. Violência de gênero; 2. Violência doméstica; 3. Ato desumano; 4. Agressor covarde; 5. As marcas permanentes do estupro; 6. A violência sexual no cotidiano.**

Essas classes foram agrupadas em dois grandes eixos de organização das representações sociais: **1. Construção sociocultural da violência contra a mulher;** **2. Violação dos direitos das mulheres**, conforme figura 1.4 a seguir.

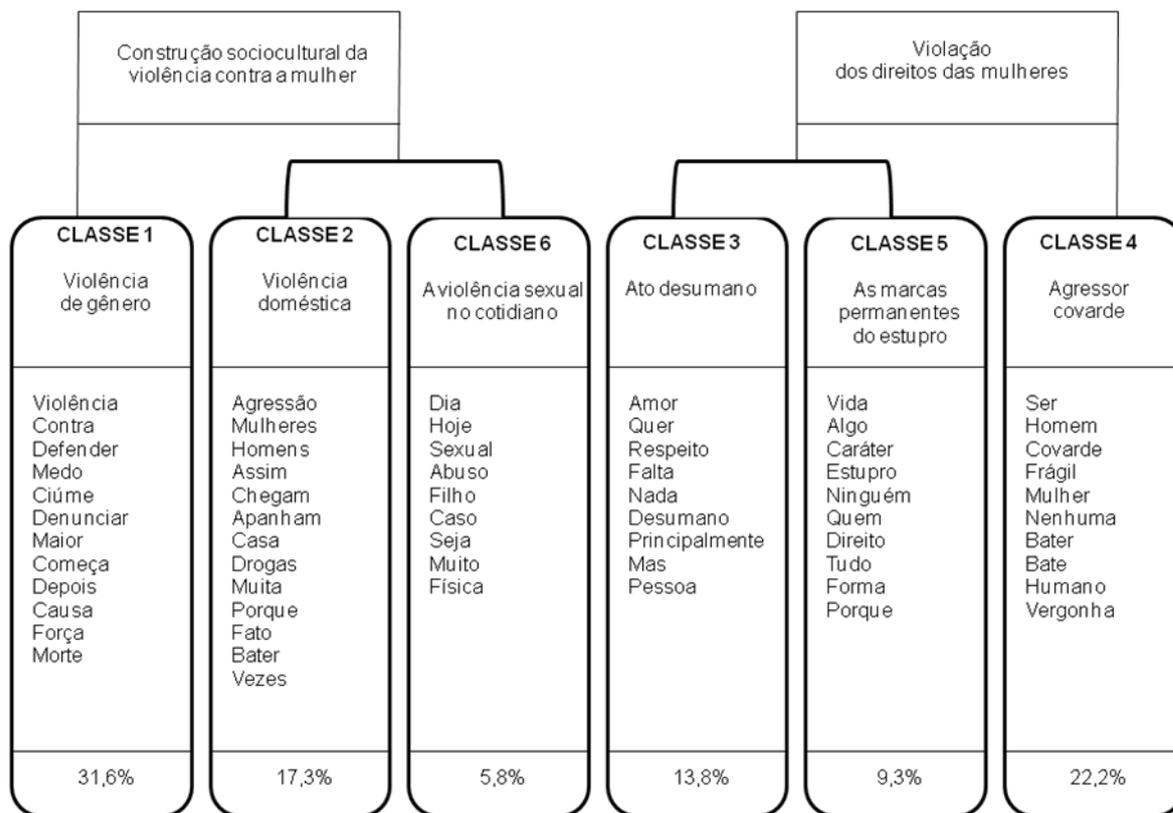


Figura 1.4. Classificação Hierárquica Descendente – RS dos alunos

O Eixo 1, que engloba as classes **Violência de gênero**, **Violência doméstica** e **A violência sexual no cotidiano**, corresponde a 54,7% do *corpus* analisado, e refere-se à caracterização elaborada pelos alunos acerca da problemática da violência contra a mulher, com destaque para a localização desse fenômeno sociocultural na esfera privada e conjugal, na qual a mulher é tida como vítima dessa violência, construída nas relações de gênero, sendo a violência sexual o tipo mais comum. Observa-se uma forte relação entre as classes 1, 2 e 6, sendo que há uma relação direta, e portanto, mais intensa, entre as classes 2 e 6.

O segundo eixo, que abrange 45,3% do *corpus* total analisado, refere-se às classes **Ato desumano**, **As marcas permanentes do estupro** e **Agressor covarde**. Esse eixo, reúne falas que retratam a violência contra a mulher como uma violação dos direitos humanos, sendo que a violência sexual, simbolizada por meio do estupro, é considerada a pior delas. Esse ato desumano é perpetrado pelo homem, personificado como um agressor covarde e

desprovido de amor e respeito. Observa-se uma forte relação entre as classes 3, 5 e 4, sendo que as classes 3 e 5 encontram-se mais diretamente relacionadas.

A análise fatorial de correspondência destaca esses dois grandes eixos, com preponderância das classes 1, 2 e 6 no segundo e quarto quadrante, e as classes 3, 5 e 4 no primeiro e terceiro quadrante, conforme ilustra a Figura 1.5.

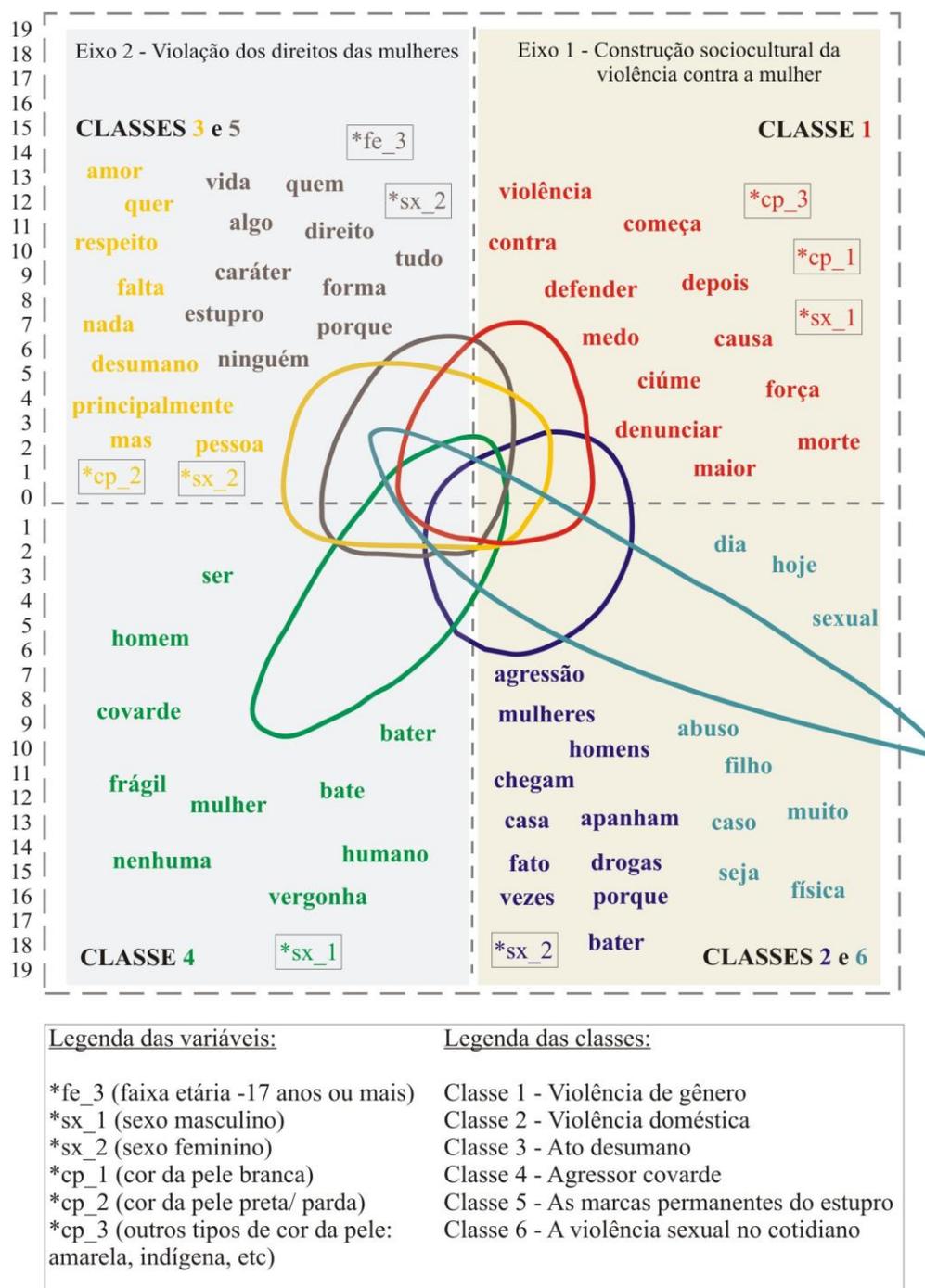


Figura 1.5. Análise Fatorial – RS dos Alunos

A análise lexical do corpus textual proveniente do discurso dos alunos será explicitada a seguir por meio da descrição dos dois eixos, com detalhamento das suas respectivas classes. Primeiramente será apresentada uma breve síntese dos principais conteúdos abordados na classe. Em seguida será apresentado *em itálico* o discurso que representa o pensamento coletivo dos alunos, construído pela pesquisadora, com destaque para as palavras que mais atribuem significado à classe, as quais serão dispostas em uma tabela, com os seus respectivos valores de *qui-quadrado* (X^2), frequência na classe e frequência total.

Eixo 1: Construção sociocultural da violência contra a mulher

O Eixo 1 explica 54,7% da variância total do *corpus* analisado e aborda como a violência contra a mulher é construída nas relações sociais. De modo recorrente no discurso dos alunos a mulher é vítima dessa violência de gênero, perpetrada por parceiro íntimo, localizada no âmbito doméstico, sendo a violência sexual o tipo mais comum, conforme figura 1.6. abaixo.

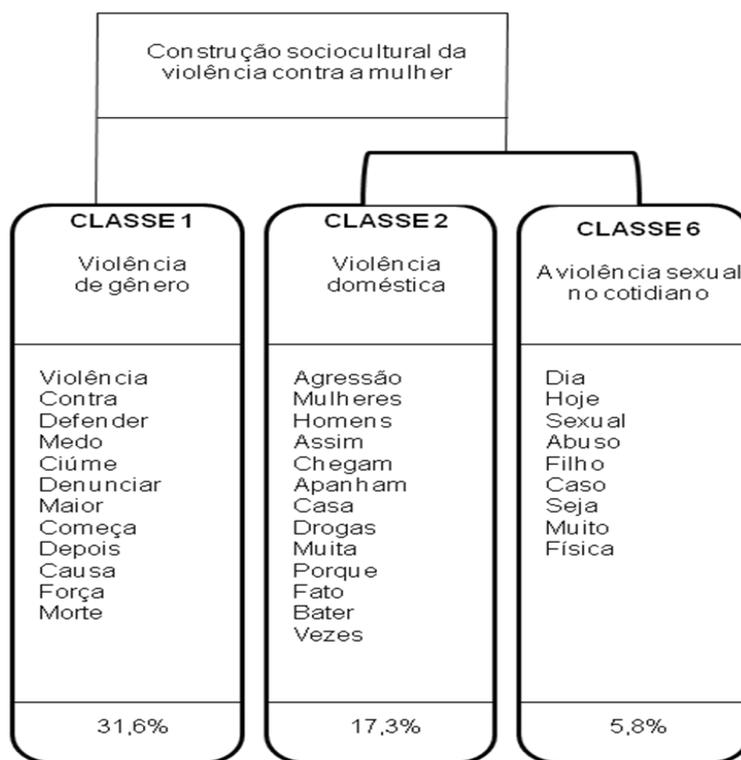


Figura 1.6. Eixo 1 – Construção sociocultural da violência contra a mulher

A seguir, será realizado o detalhamento de cada classe que compõe o eixo 1, no intuito de expor os seus conteúdos.

A classe 1, intitulada **Violência de gênero**, explica 31,6% da variância total do *corpus*, sendo a classe mais expressiva considerando o *corpus* total analisado. Tem como variáveis típicas o discurso de alunos do sexo masculino e os que declararam ter cor da pele branca. Essa classe aborda as causas e conseqüências da violência contra a mulher, considerada como fruto das relações sociais de gênero.

Tabela 2.0. Distribuição das palavras na Classe 1 – RS dos alunos

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Violência	41	39	61	64
Contra	24	23	34	68
Defender	16	7	7	100
Medo	13	10	13	77
Ciúme	13	6	6	100
Denunciar	13	6	6	100
Maior	11	9	12	75
Começa	9	4	4	100
Depois	9	4	4	100
Causa	8	5	6	83
Força	8	5	6	83
Morte	8	5	6	83

O pensamento coletivo referente à classe 1 foi construído pela pesquisadora, considerando as palavras que mais contribuíram na atribuição de sentido à essa classe, em função do *chi*-quadrado (X^2). A síntese abaixo revela, portanto, os principais conteúdos referentes ao discurso coletivo da classe 1:

Praticamente todas (ou a maioria) das violências levam a morte. A violência contra a mulher começa pelo ciúme, pois muitos homens não agüentam a traição e começam a agredir a esposa. Toda mulher que sofre algum tipo de violência tem medo de denunciar, e essa omissão das mulheres, em função do medo, é o motivo de tantas mortes. É uma covardia pois a grande maioria das mulheres são indefesas e fracas e, conseqüentemente, incapazes de se defender. O homem é o principal responsável pela violência contra a mulher, e a maior causa dessa violência é o preconceito, pelo fato das mulheres estarem ocupando lugares que os homens julgam que elas não são capazes de ocupar. A violência contra a mulher sempre deixa seqüelas na vítima, e os agressores são os companheiros, maridos ou namorados. O homem é o causador de toda essa violência, seja inconsciente (bebidas, drogas) ou conscientemente. Assim, a violência contra a mulher acontece pelo simples fato dela ser mais frágil do que o homem, e é essa diferença de força entre os dois que faz a mulher não ter como se defender.

A classe 2, denominada **Violência doméstica**, explica 17,3% da variância total do *corpus*, sendo representativa do discurso das alunas mulheres. Essa classe diz que a violência contra a mulher é perpetrada por parceiro íntimo, marido ou namorado, e que essa violência, notadamente física, acontece no âmbito doméstico.

Tabela 2.1. Distribuição das palavras na Classe 2 – RS dos alunos

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Agressão	35	11	15	73
Mulheres	26	20	47	43
Homens	22	13	26	50
Assim	19	5	6	83
Chegam	19	4	4	100
Apanham	19	4	4	100
Casa	16	6	9	67

Drogas	12	5	8	63
Muita	11	12	32	38
Porque	10	20	67	30
Fato	9	3	4	75
Bater	8	8	20	40
Vezes	8	7	16	44

Segue abaixo o discurso coletivo referente à classe 2 construído pela pesquisadora:

Muitas vezes os homens chegam em casa revoltados e vão bater nas mulheres. É uma covardia, pois os homens sabem que as mulheres são frágeis e fracas. Muitos homens alcoólatras ou usuários de drogas maltratam suas mulheres. É uma safadeza, pois é muito injusto apanhar sem motivo. Essa agressão física pode acontecer tanto em casa, no trabalho, na escola e em vários outros locais. A violência é a consequência da ignorância, pois os homens não conversam com suas esposas. Por isso existe a lei que protege as mulheres que apanham dos maridos e até de pessoas desconhecidas. É a agressão que traz a desunião, logo vão ficando cada vez mais graves, chegando até a agressão física, que é a mais grave de todas. Muitas mulheres passam por humilhações, apanham, são espancadas, sentem dor e desespero, podendo até acabar sendo mortas pelos seus maridos ou companheiros. Muitas vezes as mulheres se calam, sofrem e não falam nada por medo e vergonha. Se essa violência acontecer em um casamento com os filhos, estes carregam o trauma para sempre. Mesmo quando os agressores são denunciados, muitos saem ilesos e a mulher continua sendo agredida. Além da impunidade, muitos homens denunciados não são punidos da forma correta, para que não façam mais isso. Assim, é importante a nossa conscientização. É um tema 100% indispensável em nossa sociedade, pois muitas mulheres sofrem agressões.

A Classe 6 – **A violência sexual no cotidiano**, explica 5,8% da variância do *corpus*, sendo a classe menos representativa do *corpus* total analisado. Faz referência a violência

contra a mulher como um fenômeno social cotidiano, comum e banal, sendo a violência sexual considerada o tipo pior e mais frequente.

Tabela 2.2. Distribuição das palavras na Classe 6 – RS dos alunos

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Dia	154	10	11	91
Hoje	154	10	11	91
Sexual	42	4	6	67
Abuso	35	4	7	57
Filho	18	3	7	43
Caso	15	2	4	50
Seja	15	2	4	50
Muito	12	7	40	18
Física	8	3	13	23

A síntese do pensamento coletivo relativo à classe 6 pode ser ilustrada por meio do discurso a seguir:

Hoje em dia as mulheres estão sendo muito maltratadas mesmo com Lei Maria da Penha. O ser humano não respeita. Hoje em dia a mulher adquiriu mais liberdade, porém há muito preconceito ainda na área de trabalho, beleza física, opção sexual, diferentes modos de pensar. Há muitos outros modos de resolver os problemas, não sendo necessária a violência. Hoje em dia é muito comum abusar de mulheres, seja ela idosa ou nova. Está virando rotina em Brasília. Isso tem que acabar, porque isso pode deixar uma seqüela muito grande no psicológico da mulher. A violência é uma covardia, e acontece porque muitos homens acham que são donos da razão e, por isso, agredem esposas, filhos e muitas outras pessoas. Há muitas formas de manifestações da violência, como o bullying, agressões psicológicas, físicas e, em alguns casos, chega a ter alguns homicídios, podendo matar a mulher e até os filhos. A violência sexual – o

abuso e o estupro, por exemplo – é uma das piores violências, pois muitas vezes impossibilita as mulheres de terem filhos. Isso merece ter mais punições para os malfeitores, pois o abuso sexual é o que mais acontece hoje em dia.

Eixo 2: Violação dos direitos das mulheres

O Eixo 2 eixo explica 45,3% da variância total do *corpus* analisado, e aborda a violência contra a mulher como uma violação de direitos, sendo o estupro a representação máxima desse ato desumano perpetrado por um agressor covarde, de acordo com a figura 1.7.

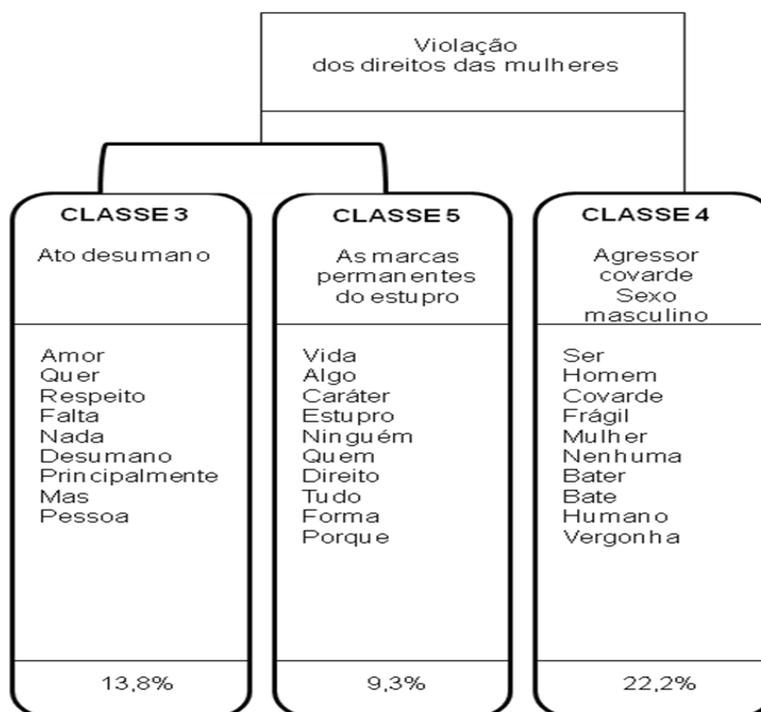


Figura 1.7. Eixo 2 – Violação dos direitos das mulheres

A seguir, será realizado o detalhamento de cada classe que compõe o eixo 2, a fim de expor os seus conteúdos.

A Classe 3, intitulada **Ato desumano**, explica 13,8% da variância do *corpus* textual total analisado, e tem como variáveis típicas o discurso de mulheres e de sujeitos que se declararam ter cor da pele preta/ parda. Fala que o estupro é um ato desumano praticado em função da falta de amor e de respeito.

Tabela 2.3. Distribuição das palavras na Classe 3 – RS dos alunos

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Amor	59	12	15	80
Quer	30	8	12	67
Respeito	22	6	9	67
Falta	21	7	12	58
Nada	20	5	7	71
Desumano	19	4	5	80
Principalmente	13	3	4	75
Mas	16	6	11	55
Pessoa	8	14	55	25

O discurso coletivo sobre a classe 3, elaborado pela pesquisadora, pode ser observado a seguir:

A pessoa que pratica a violência não tem amor próprio. É triste uma pessoa violentar uma mulher. Isso mostra desumanidade. Muitos homens se sentem menosprezados pelo fato das mulheres serem superiores, por serem capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo, e também não aceitam a mulher no mercado de trabalho, na sociedade. Mas isso não justifica querer se apoderar do outro. A falta de respeito e de amor causa muitas brigas e insegurança, pois quem quer respeito precisa respeitar. São pessoas que não são dignas de amarem a si mesmas e são incapazes de amar. Os agressores de mulheres possuem uma falta de amor muito grande, porque não percebem que nada se resolve com violência. As pessoas que praticam este tipo de violência são pessoas covardes, que não sabem o valor de uma vida. Ser abusada é uma revolta muito grande, é muito imoral, covarde, coisa de animal. O estupro ocorre quando a mulher não quer nada com o homem, mas ele insiste. Isso é uma covardia, pois a pessoa não pensa no próximo, não está nem aí para nada. Falta amor próprio, não somente amor

a quem agride, pois se tivessem um mínimo de amor, não fariam isso. É desumano pensar que amar é a mesma coisa que ter obsessão, e que cuidar é não permitir que as pessoas vivam da forma que desejam. É desumano pensar que qualquer pessoa é um objeto, principalmente se tratando de uma mulher.

A Classe 5, **As marcas permanentes do estupro**, explica 9,3% da variância do *corpus* total analisado, e é também representativa das mulheres e dos alunos de faixa etária com 17 anos ou mais. Fala que o estupro é uma violação dos direitos da mulher, que deixa marcas indelévels para o resto da vida.

Tabela 2.4. Distribuição das palavras na Classe 5 – RS dos alunos

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Vida	40	5	6	83
Algo	33	5	7	71
Caráter	30	4	5	80
Estupro	24	5	9	56
Ninguém	21	3	4	75
Quem	12	4	10	40
Direito	10	4	11	36
Tudo	8	3	8	38
Forma	8	3	8	38
Porque	8	12	67	18

O pensamento coletivo que constitui as ideias dos alunos referentes à classe 5, pode ser ilustrado por meio do seguinte discurso elaborado pela pesquisadora:

Quem pratica a violência é covarde, insensível e idiota, pois pratica contra pessoas indefesas. Além do mais com uma mulher, que não se bate nem com uma flor. A pessoa que faz essas idiotices é sem caráter, não tem amor pela vida. Além da dor física, essas mulheres sentem a dor moral, que é difícil de passar. Tudo se resume ao ódio de quem

vive esse tormento. Pois ninguém tem o direito de invadir a privacidade de uma mulher, muito menos de forma violenta, como o estupro, que deixa a mulher com um trauma irreparável para o resto da vida, algo que fica marcado para sempre. O estupro é algo que está acontecendo muito com a mulher atualmente, é uma forma de violência até porque a mulher é mais vulnerável, e se cala diante da ameaça. Ninguém tem o direito de maltratar ninguém, nem de bater ou humilhar os outros. É importante as autoridades tomarem alguma providência sobre isso. Foi através dessa lei que o direito e a liberdade da mulher foram garantidos. A violência contra a mulher tornou-se uma questão pública, trazendo certa segurança à pessoa que sofreu essa violência doméstica. Essa violência está acontecendo no mundo todo, não só no Brasil. A violência sexual é a forma de violência mais sofrida e dolorosa. Quando a mulher é estuprada parece que tudo acaba na sua vida, pois o estupro é algo sem noção.

A Classe 4, intitulada **Agressor covarde**, expressa 22,2% da variância do *corpus* textual total analisado, e é representativa da variável sexo masculino. Essa classe fala que bater em mulher é uma vergonha, e que o homem que faz isso é covarde, pois agride uma pessoa frágil, sensível.

Tabela 2.5. Distribuição das palavras na Classe 4 – RS dos alunos

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Ser	65	26	35	74
Homem	39	23	38	61
Covarde	31	16	24	67
Frágil	29	8	8	100
Mulher	25	39	106	37
Nenhuma	18	5	5	100
Bater	14	11	20	55
Bate	13	6	8	75
Humano	7	4	6	67

Vergonha	7	4	6	67
----------	---	---	---	----

O discurso coletivo que remete às ideias subjacentes à classe 4, foi elaborado abaixo pela pesquisadora:

O homem é covarde, pois bate na mulher por ela ser inferior, mais frágil. Porque ele não tem coragem de enfrentar uma pessoa do próprio nível dele. A mulher deveria ser sempre respeitada por ser muito frágil e sensível. Nenhuma mulher do mundo pode ser agredida, por isso, com a Lei Maria da Penha, todo homem que bate em mulher tem que ser preso. Um homem que agride uma mulher passa a ser um animal, são pessoas brutas. Quem age assim batendo em mulher não é um ser humano, é um bicho. É uma safadeza, pois o homem chega em casa tarde de um serviço duro, inventa uma desculpa, se aproveita por ela ser mais frágil, e a mulher é alvo de surra do homem. Assim, em uma sociedade aonde a constituição diz que todos são iguais, todo ser humano tem o direito de ser respeitado, e a mulher ainda mais, porque dela que surgiu o homem. É o mínimo que deveria ter, por ser a mulher uma pessoa sensível e com sentimentos. É uma vergonha um homem agredir uma mulher, maltratando a pessoa que ele deveria ter o maior cuidado, dar carinho e atenção. Por isso, o homem tem que ser muito covarde para bater em uma mulher.

A seguir, considerando que as representações sociais são construídas socialmente, buscou-se identificar as principais fontes de informação, por meio das quais os alunos obtiveram conhecimentos a respeito desse tema.

Fontes de informação dos alunos sobre a violência contra a mulher

Para identificar as fontes de informação a respeito da temática da violência contra a mulher, os participantes foram solicitados a responder a seguinte questão aberta: Onde você obteve informações sobre **a violência contra a mulher?** (se tiver mais de uma opção, cite todas).

Essa questão foi submetida a Análise de Conteúdo (Bardin, 1995), levando em consideração o nível de escolaridade dos alunos. De um modo geral, os alunos estão expostos a vários tipos de fontes de informação. É importante destacar que os meios de comunicação

de massa e a comunicação pessoal (conversas), constituem as fontes de informação que mais contribuíram para a construção das representações sociais da violência contra a mulher elaborada pelos alunos.

Alem disso, a violência contra a mulher é vista como um tema bastante familiar, corrente em todos os tipos de lugares, no dia a dia, no convívio no mundo, na vida, em todo canto no meio social. Em alguns casos os alunos afirmam ter presenciado situações de violência na família, ou vivenciado na condição de vítima e/ ou agressor.

A principal fonte de informação de todos os alunos do ensino médio dessa escola pública é a **televisão**, em primeiro lugar. A **escola** aparece em segundo lugar para os alunos do primeiro ano, e em quarto lugar para os alunos do segundo e terceiro ano. Os **jornais** são citados em segundo lugar pelos alunos do segundo e do terceiro ano, já os alunos do primeiro ano colocam os jornais em terceiro lugar. A **internet** aparece em terceiro lugar para alunos do segundo e terceiro ano, e em quinto lugar para os alunos do primeiro ano.

Outras fontes de conhecimento dos alunos do primeiro ano: conversas (na rua, na comunidade, com vizinhos, amigos e pessoas em geral ou, ainda, em casa, com os pais), revistas, palestras em escolas, ao presenciar casos, rádio, posto de saúde, hospitais, igrejas, vídeos/filmes, livros, panfletos/ livrinhos distribuídos pela DEAM e música. Esses alunos dizem que a escola fala sobre esse assunto, mas nem tanto, enfatizam que a igreja fala muito sobre isso. Citam ainda a música *Clarisse*, de Renato Russo, que fala sobre “a violência e a injustiça que existe contra todas as meninas e mulheres”.

Os alunos do segundo ano também obtém informações sobre essa temática em casa, com a família e com os pais e, ainda, através de: revistas, palestras, vivência desse tipo de violência na família, livros, vivência pessoal (como vítima e como agressor), rádio, histórias contadas por mulheres violentadas, cartazes, igreja, Lei Maria da Penha e Delegacia da Mulher. Esses alunos comentam que obtiveram informações sobre esse tema conversando com amigos, e até com advogados, bem como através dos programas de televisão *Casos de Família* e *Altas Horas*, sendo que neste último, afirmam ter assistido uma entrevista com a Maria da Penha. Dizem que hoje em dia é muito comum ouvir falar desse assunto, pois o povo fala sobre isso na rua. É, na opinião deles, o assunto mais falado na mídia.

Dentre as fontes de informações dos alunos do terceiro ano, destacam-se: palestras (na UnB), aulas (sociologia e filosofia), curso, conversas (casa, família, pais, na rua), igreja/ paróquia, trabalho, convívio com agressor, casos na família, pesquisas, panfletos, Lei Maria da Penha e rádio. Esses alunos afirmam que a Lei Maria da Penha está sempre sendo citada.

Um aluno diz ter obtido informação sobre essa temática pela mãe, que participou de um curso do governo sobre a violência contra a mulher. Outro participante afirma ainda que tem conhecimento desse assunto em função do trabalho que realiza no Fórum, no qual pode perceber a grande quantidade de processos relativos a esse tema.

Discussão Estudo 1

Tendo em vista os resultados globais obtidos por meio da análise das evocações e das falas dos sujeitos, observa-se que os alunos elaboraram uma representação social da violência contra a mulher. Retomando os objetivos específicos desse estudo, primeiramente foi identificada a estrutura e, em seguida, os conteúdos dessas representações sociais, os quais serão discutidos a seguir à luz da literatura.

De um modo geral, pode-se dizer que a violência contra a mulher é significada pelos alunos como uma violência baseada no gênero, já que, no discurso deles “a violência contra a mulher ocorre pelo simples fato dela ser mais frágil do que o homem, e é essa diferença de força que faz a mulher não ter como se defender”.

No olhar dos alunos, a construção sociocultural de uma relação violenta se dá no âmbito doméstico por parceiros íntimos, sendo o marido/ companheiro ou namorado o perpetrador da violência, e a mulher a vítima. Essa violência é vista pelos alunos como instrumental (Wieviorka, 1997), pois dispensa a comunicação e a relação entre os sujeitos, na medida em que, segundo os alunos, “os homens não conversam com suas esposas”, e “não percebem que nada se resolve com violência”.

As considerações mais frequentes dos alunos parecem ser de cunho moralista, articuladas tanto mediante exemplos que situam esse tipo de violência como uma violação dos direitos das mulheres, como por meio de respostas que adjetivam o ato de violência – desumano, safadeza, “algo sem noção”, e o agressor – insensível, idiota, malfeitores, “pessoas brutas”, “coisa de animal”, bicho.

Quanto à análise da estrutura das representações sociais da violência contra a mulher, realizada com o auxílio do *software* Evoc, pode-se dizer que, considerando a frequência e a ordem de evocação das respostas, os termos “covardia”, “falta”, “agressão” e “violência”, indicam possivelmente os principais elementos constituintes do núcleo central dessa representação. Para Abric (1998), o núcleo central, ao mesmo tempo que é uma fonte

geradora de significados e valores atribuídos aos elementos de uma representação social, funciona como elemento estabilizador e unificador desta. Além disso, o núcleo central é essencialmente social e está atrelado a condições históricas, sociológicas e ideológicas, já que se constitui em função do sistema de valores e das normas sociais.

A violência contra a mulher é considerada pelos alunos como uma covardia, em função da diferença de força entre os dois, já que a mulher é tida como mais fraca, e o homem é tido como mais forte e superior. Assim, para os alunos, “o homem é covarde pois bate na mulher por ela ser inferior, mais frágil”. Segundo Scott (1990, p. 1056), essa é uma construção social, na medida em que atribui “ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres”.

Esses comportamentos são aprendidos no processo de socialização, condicionando os sexos diferentemente no exercício de funções sociais: “a menina, assim, aprende a ser doce, obediente, passiva, altruísta, dependente; enquanto o menino, aprende a ser agressivo, competitivo, ativo, independente” (Alves & Pitanguy, 1985, p. 55 e 56).

Essa questão de gênero pode ser observada por meio da articulação de elementos pertencentes ao núcleo central (preconceito) e elementos do sistema periférico (machismo). Na visão dos alunos, esse preconceito é decorrente do machismo, pois “o homem é o principal responsável pela violência contra a mulher, e a maior causa é o preconceito, pelo fato das mulheres estarem ocupando lugares que os homens julgam que elas não são capazes de ocupar”.

É nesse sentido que a violência contra a mulher é considerada um desrespeito, uma injustiça e um ato desumano ou, mais especificamente, uma violação dos direitos das mulheres, já que, para os alunos, “em uma sociedade aonde a constituição diz que todos são iguais, todo ser humano tem o direito de ser respeitado”.

Na periferia próxima a “falta” enunciada no núcleo central é qualificada como “falta de amor” e “falta de respeito”, e reforçada pelo termo “sem”, referindo-se a ausência desses sentimentos ou qualidades na pessoa que pratica os comportamentos violentos. Além disso, é possível observar elementos que traduzem causas (machismo, ignorância, bebida, ciúmes, drogas), conseqüências (dor, medo, morte) e tipos (agressão física, humilhação, brigas) de violência contra a mulher.

Segundo Abric (1998), os elementos periféricos constituem o essencial do conteúdo da representação, com três funções específicas: 1. Concretização: resultam da ancoragem da representação, permite a formulação concreta da RS de modo compreensível e transmissível;

2. Regulação: tem um papel essencial na adaptação da RS, sendo móveis e mais susceptíveis a mudanças de acordo com o contexto; 3. Defesa: funciona como um sistema de defesa da RS, protegendo o núcleo central, mais resistente, e sendo capaz de tolerar contradições.

Por serem mais susceptíveis a mudança, Abric (1998) afirma que a transformação de uma RS se opera, na maioria dos casos, por meio da transformação de seus elementos periféricos. No que se refere a saída de elementos do segundo quadrante, os quais podem estar em vias de entrar no núcleo central, pode-se observar no discurso dos alunos que os termos “machismo” e “injustiça”, aludem discussões recentes que podem estar associadas, por exemplo, a Lei Maria da Penha e ao processo de criminalização da violência contra a mulher, questões que vem sendo amplamente debatidas na mídia.

Na periferia distante, destaca-se a presença do termo “traição” que, embora seja reflexo de modulações pessoais, pode estar ligado a valores morais ou normas não mais valorizadas pela sociedade, a exemplo da tese da legítima defesa de honra, outrora justificada, na qual havia previsão de absolvição de réus confessos por assassinatos de mulheres, no caso de crimes passionais motivados por traição, conforme aponta Machado (2002).

Embora haja predominância de um discurso “politicamente correto”, evitando justificações para o fenômeno da violência contra a mulher, há falas que denunciam a tolerância à violência pelos alunos e evidenciam resquícios dessas concepções, tais como: “Porque eu acho uma covardia o homem bater em uma mulher. Mas também se a mulher provocar ai é outra história” e “Eu acho um desrespeito com a mulher um homem bater em uma mulher sem motivo. Mas temos que lembrar que tem mulheres que procuram apanhar”.

Esses argumentos alimentam mitos que reforçam a ideia de que as mulheres provocam ou gostam da violência, e que é fácil identificar o tipo de mulher que apanha. São maneiras sorrateiras de culpabilizar a vítima e de estigmatizar as mulheres por meio de estereótipos. É ainda um modo equivocado de tentar estabelecer um padrão consensual que caracterizaria o perfil da mulher que apanha, quando na realidade qualquer mulher pode ser vítima de violência doméstica (Soares, 2005; Guimarães, 2009).

No que se refere as variáveis analisadas por meio do Evoc, percebe-se que quanto à cor da pele, os participantes declarados brancos evocam com mais frequência as palavras “bebida”, “drogas” e “traição”, já os sujeitos declarados pretos/ pardos, evocam com maior frequência a palavra “falta”. Pode-se inferir que ambos os participantes, parecem estar propensos a descrever as possíveis causas da violência contra a mulher, sejam causas externas (bebida, drogas), causas relacionais (traição) e causas individuais, pois a falta (respeito,

caráter, amor, carinho, consciência, humanismo) pode estar associada a traços de personalidade, qualidades e/ ou atributos ausentes no agressor.

Quanto à escolaridade, observa-se que a palavra “falta” é mais frequentemente evocada por alunos do segundo ano (falta: de amor, de caráter, de compreensão, de carinho, de consciência) e do terceiro ano (falta: de respeito, de humanismo, de deus, de caráter), ao passo que o termo “covardia” é evocado mais por alunos do primeiro ano, e a palavra “desrespeito” mais por alunos do terceiro ano. Esse resultado sugere que a “falta”, aspecto simbólico refinado, é vista como algo comum para alunos do segundo e terceiro ano, sendo a “falta de caráter”, em particular, o aspecto mais amplamente compartilhado por ambos. Pode-se inferir que, dentre as “faltas” mencionadas, a “falta de caráter” parece ser considerada a causa individual que mais poderia explicar, no olhar dos alunos, a violência contra a mulher.

A palavra “covardia” está associada ainda a faixa etária dos participantes, sendo que alunos com até 15 anos evocam com mais frequência esse termo, do que alunos com 16 anos e 17 anos ou mais. Além disso, alunos com até 15 anos evocam mais os termos “ignorância”, “injustiça”, “medo” e “tristeza”, se comparados a alunos com 17 anos ou mais. Pelo que se pode perceber, os alunos com até 15 anos parecem emitir mais julgamentos morais e afetivos frente ao fenômeno da violência contra a mulher, sejam sentimentos dos próprios participantes, relativos ao comportamento do agressor e no tocante ao ato de violência em si.

No que tange a variável sexo, observa-se que as mulheres evocam mais frequentemente que os homens os termos “falta” e “medo”. Isso pode sugerir que, pelo fato da violência em questão ser perpetrada contra as mulheres, as participantes desse estudo parecem descrever com mais clareza possíveis causas (falta: respeito, caráter, amor, compreensão, carinho, consciência, humanismo, deus) e conseqüências (medo de denunciar, de se expressar, de socializar, de falar para alguém sobre a violência, de voltar a apanhar e de morrer) da violência contra a mulher.

Quanto ao termo “violência”, os participantes declarados católicos e os que dizem não ter religião evocaram com mais frequência essa palavra, se comparados com os participantes ditos evangélicos. Para ampliar a compreensão dessa comparação de léxicos, sugere-se que essas variáveis sejam melhor investigadas em estudos futuros.

Quanto ao conteúdo das representações sociais da violência contra a mulher presente no discurso dos alunos, analisado por meio do programa Alceste, percebe-se que a violência contra a mulher, enquanto violência baseada no gênero, ocorre, não raro, em razão do uso desigual da força e do poder masculino, real ou simbólico (Bandeira, 1999). Embora essa

violência se manifeste de várias formas (física, psicológica, moral e sexual), no olhar dos alunos a violência física é tida como “a mais grave de todas”, e a violência sexual é considerada como “uma das piores violências”. O abuso sexual e o estupro são tidos pelos alunos como “a forma de violência mais sofrida e dolorosa” e, também, a mais comum atualmente. Dentre os tipos de violência contra a mulher preconizados pela Lei Maria da Penha, os alunos não identificam apenas a violência patrimonial (Brasil, 2006).

A concepção dos alunos de que a violência sexual é um fato comum, rotineiro e frequente pode ser considerada um avanço, na medida em que “embora existam maneiras bem diferentes de perceber o crime sexual, a percepção mais generalizada ignora ou minimiza o fato de se tratar de práticas usuais de nossa sociedade” (Suárez, Silva, França & Weber, 1999, p. 30).

Em contrapartida, não se pode perder de vista que o estupro “é uma prática exercida, fundamentalmente, por homens contra mulheres” (Bandeira, 1999, p. 386). Nesse sentido, quando os alunos simbolizam a violência contra a mulher por meio do abuso sexual e do estupro, pode-se inferir que eles encontram nessa metáfora uma maneira de alcançar o entendimento dessa violência, já que esses crimes podem servir o propósito de perpetuar o poder masculino e a hierarquia de gênero (Suárez, Silva, França & Weber, 1999).

É importante destacar ainda que no discurso dos alunos esses crimes sexuais são considerados de modo irredutível sempre como uma violência, inclusive é expressiva a consideração dessa como violação dos direitos humanos. Na leitura desse campo de significações há ainda dois elementos fundamentais: 1. A vulnerabilidade das mulheres agredidas; 2. A configuração espacial da vítima e do agressor no contexto social.

A vulnerabilidade das mulheres agredidas é apontada pelos alunos em função das diversas conseqüências da violência na saúde da mulher, afetando, a saúde física, a saúde reprodutiva e a saúde mental (Krug *et al.*, 2002). Para os alunos, além de deixar seqüelas nas vítimas, essa agressão pode englobar “esposas, filhos e muitas outras pessoas” e, “se essa violência acontecer em um casamento com filhos, estes carregam o trauma para sempre”, sendo que “em alguns casos, chega a ter alguns homicídios, podendo matar a mulher e até os filhos”.

Nesta linha, os alunos enfatizam ainda em seu discurso o medo de denunciar, já que “muitas mulheres se calam, sofrem e não falam nada por medo e vergonha”. Esse silêncio pode ser considerado como estratégia de sobrevivência, na medida em que “as mulheres guardam segredos anos a fio sobre experiências de abuso sexual e físico perpetradas por entes

queridos” (Diniz & Pondaag, 2006, p. 233). Segundo essas autoras, “tudo isso tem um preço: as marcas da violência sobre a saúde física e mental da mulher são profundas” (p. 234).

O fato de os alunos situarem a localização da violência contra a mulher no âmbito doméstico, pode indicar um agravamento à condição de vulnerabilidade da mulher, em razão dessa violência acontecer na esfera privada. Por um lado, “essa constatação abala profundamente nossa crença de que a família é um núcleo de proteção, e a casa é um lugar seguro” (Diniz & Pondaag, 2006, p. 233). Por outro, essa noção pode alimentar o mito de que a violência doméstica é um problema exclusivamente familiar, e roupa suja se lava em casa (Soares, 2005). Ou, ainda, que em briga de marido e mulher não se mete a colher.

No discurso dos alunos, fica evidente, portanto, a visão das mulheres como vítimas potenciais, fundamentada na ideia de serem frágeis e não sabem se defender. Paralelamente, são elaboradas concepções que atribuem um “perfil” do agressor, personificado no homem. Essa configuração espacial da vítima e do agressor no contexto social, pode ser um indicativo do modo como os alunos representam a violência contra a mulher, objetivando-a por meio do binômio vítima-agressor.

Percebe-se que houve a incorporação de alguns elementos que remetem à Lei Maria da Penha, conforme aponta o discurso coletivo elaborado pela pesquisadora a partir das falas dos alunos:

Foi através dessa lei que o direito e a liberdade da mulher foram garantidos. A violência contra a mulher tornou-se uma questão pública, trazendo certa segurança à pessoa que sofreu essa violência doméstica. Mas, mesmo quando os agressores são denunciados, muitos saem ilesos e a mulher continua sendo agredida. Além da impunidade, muitos homens denunciados não são punidos da forma correta, para que não façam mais isso. Por isso, hoje em dia as mulheres estão sendo muito maltratadas mesmo com a Lei Maria da Penha. Nenhuma mulher pode ser agredida, por isso, com a Lei Maria da Penha, todo homem que bate em mulher tem que ser preso. Por isso existe a lei que protege as mulheres que apanham dos maridos e até de pessoas desconhecidas.

A respeito da incorporação de elementos da Lei Maria da Penha no discurso dos alunos, é importante destacar que esses localizam a violência contra a mulher no âmbito doméstico e intrafamiliar, conforme preconiza essa Lei. Além disso, os alunos personificam o agressor na figura do homem, quando na realidade não há sequer menção ao vocábulo “homem” no texto da Lei referida e, muito menos, ao gênero do agressor, podendo este ser,

tanto um homem quanto uma mulher, já que as relações pessoais enunciadas na Lei Maria da Penha independem de orientação sexual (Brasil, 2006).

Pode-se dizer também que, de certa forma, o discurso dos alunos incorpora elementos que remetem aspectos protetivos e punitivos da Lei Maria da Penha, sem levar em consideração o seu aspecto preventivo, o que implicaria na possibilidade de revisão dos valores sociais que legitimam a violência, em vista à mudança de mentalidade a respeito dessa questão social, já que proteger a vítima e punir o agressor somente, não resolve (Soares, 2005).

Essas considerações, suscitam uma questão importante: Será que a prisão de todos os homens que batem em mulheres é a melhor (e única) solução para resolver esse problema? Essa pergunta remete às reflexões de Rifiotis (2004), a respeito do questionamento da relevância dos mecanismos judiciais usados para resolver os conflitos intrafamiliares. Para o autor, um olhar apenas jurídico desses conflitos é problemático, pois remonta uma “leitura criminalizante e estigmatizada” expressa por meio da polaridade vítima-agressor (p. 89). Isso porque, essa leitura nem sempre corresponde às expectativas das pessoas envolvidas, em função do complexo jogo subjacente à resolução dos conflitos privados.

Nesse sentido, pode-se dizer que os elementos da Lei Maria da Penha incorporados no discurso dos alunos, parecem apontar para a ênfase em uma dimensão mais penal, de responsabilização legal da violência contra a mulher, ao invés de uma tendência mais relacional, que estaria mais voltada ao trabalho com os agressores, a mediação e a busca de soluções extra-judiciais (Rifiotis, 2008).

A compreensão da configuração espacial da vítima e do agressor no terreno da justiça está atrelada a noção da violência contra a mulher enquanto violação de direitos humanos. É em razão dessa concepção que o discurso dos alunos sinaliza para a responsabilização legal do agressor. Nesse jogo, a representação da violência contra a mulher, violência baseada no gênero, “deita suas raízes nas próprias relações conjugais e amorosas e em imperativos culturais que lhe outorgam sentido” (Suárez & Bandeira, 1999, p. 24).

No que se refere as variáveis analisadas por meio do *software* Alceste – cor da pele, faixa etária e sexo, observou-se que o discurso relacionado a violência doméstica, a violência como ato desumano e as marcas permanentes do estupro é mais representativo das mulheres, ao passo que a variável típica sexo masculino, encontra-se mais associada aos temas violência de gênero e agressor covarde. Além disso, as falas de participantes que declararam ter cor da pele branca e outros tipos (amarela, etc) são representativas do tema violência de gênero, já a

dos que se consideram pretos/pardos relacionam-se mais com a percepção da violência como ato desumano. Outro ponto a destacar, refere-se ao fato de que a temática relativa às marcas permanentes do estupro foram representativas de participantes que estão na faixa etária de 17 anos ou mais. E, por fim, o reconhecimento da violência sexual como algo presente no cotidiano parece ser algo compartilhado por ambos os sexos.

Essas pontuações incitam as seguintes questões: Por serem vítimas potenciais, estariam as mulheres mais propensas a descrever situações de violência contra a mulher? Será que os homens, na tentativa de se colocarem na condição do outro (a mulher), acabam por enxergar a si mesmo na imagem do agressor? A visualização da violência como ato desumano estaria associada à vulnerabilidade das pessoas pretas/pardas a tais situações de violência? Qual seria a razão da violência de gênero ter sido mais acessível a pessoas brancas? A compreensão da gravidade do estupro entre alunos de 17 anos ou mais poderia estar associada ao interesse e possível início da atividade sexual desse jovens?

No que tange as fontes de informações, é importante destacar que ambos, alunos do primeiro, segundo e terceiro ano, obtiveram conhecimento a respeito da temática da violência contra a mulher sobretudo através dos meios de comunicação, notadamente por meio da televisão. Isso está de acordo com a pesquisa realizada pela Andi, Instituto Patrícia Galvão e Observatório Brasil da Igualdade de Gênero (Brasil, 2010), na qual esse tema aparece como o assunto que mais se destacou na mídia durante o ano de 2010.

Resultados Estudo 2

Através da análise textual das falas dos sujeitos, realizada por meio do Alceste, buscou-se construir um discurso coletivo capaz de acessar o contexto semântico que pode indicar possíveis representações sociais da violência contra a mulher elaboradas pelos professores.

O relatório do *software* identificou no corpus textual a presença de 164 Unidades de Contexto Inicial (U.C.I.), 6260 formas contidas no corpus, 1414 formas distintas, 3721 palavras duplicadas e 283 unidades textuais ou Unidades de Contexto Elementares (U.C.E). Foram aproveitadas 73% das unidades de contexto elementares, sendo obtidas por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) 5 classes estáveis que representam as ideias e temas dominantes no corpus: **1. Bases da violência; 2. Causas da violência; 3. Papel do**

professor na formação dos alunos; 4. Vivências da violência; 5. Barreiras para falar e/ou lidar com a violência.

Essas classes foram agrupadas em dois grandes eixos de organização das representações sociais: **1. A produção sociocultural da violência contra a mulher; 2. Aproximações e distanciamento da violência**, conforme ilustra a figura 1.8 a seguir.

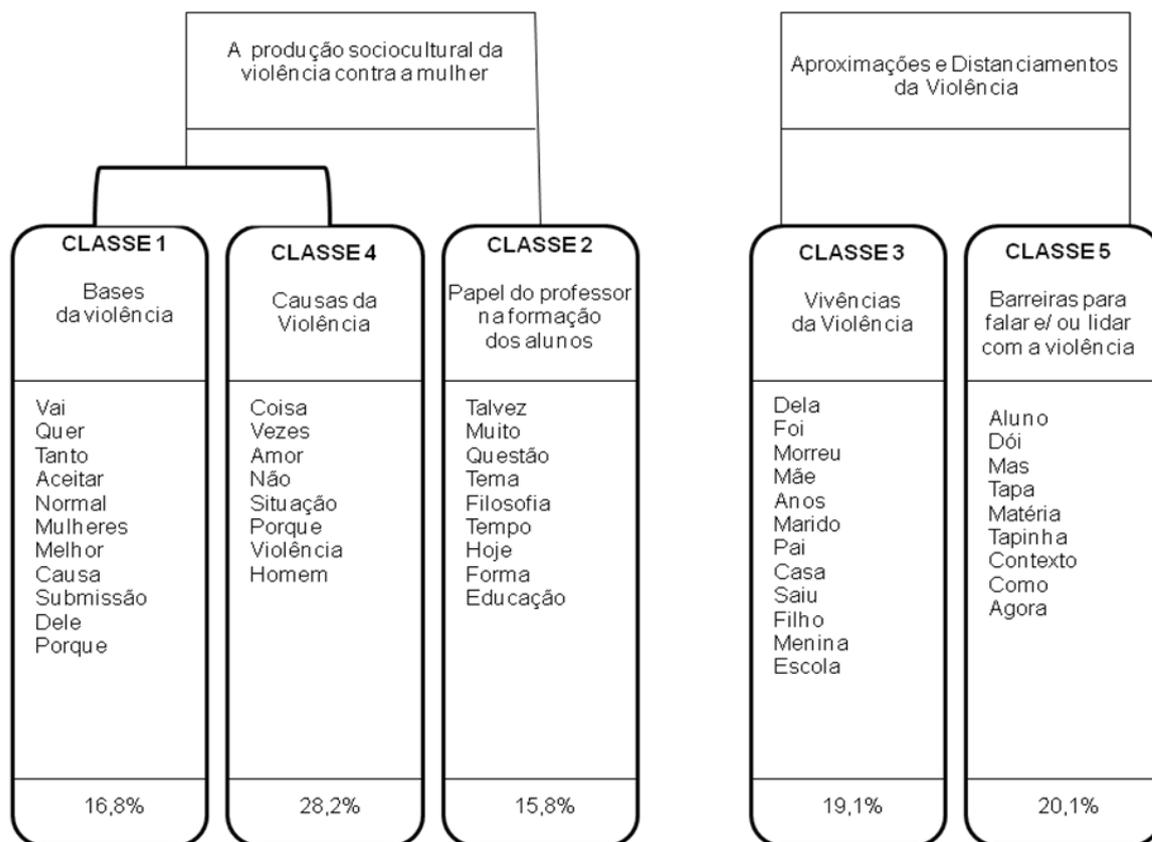


Figura 1.8. Classificação Hierárquica Descendente – RS dos professores

O Eixo 1, que engloba as classes **Bases da violência**, **Causas da violência** e **Papel do professor na formação dos alunos**, corresponde a 60,8% do *corpus* total analisado, e refere-se a caracterização do fenômeno da violência contra a mulher como uma questão cultural e uma questão de educação, notadamente, de base familiar, na qual o papel do professor, enquanto agente de socialização, é fundamental na formação dos alunos. Observa-se uma forte relação entre as classes 1, 4 e 2, sendo que as classes 1 e 4 estão mais diretamente relacionadas.

Já o segundo eixo, que inclui as classes **Vivências da violência** e **Barreiras para falar e/ou lidar com a violência**, e equivale a 39,2% do *corpus* total analisado, por um lado refere-se a relatos da violência contra a mulher no cotidiano, dentro e fora da escola. Por

outro lado, aborda as barreiras colocadas pelos professores para tratar desse tema com os alunos, em um movimento duplo, de aproximação e distanciamento da violência, inclusive com negação desta nas relações íntimas.

Esses dois grandes eixos podem ser evidenciados também por meio da análise fatorial, com preponderância das classes 1, 4 e 2 no segundo e quarto quadrante, e as classes 3 e 5 no primeiro e terceiro quadrante, conforme explicitado na figura 1.9.

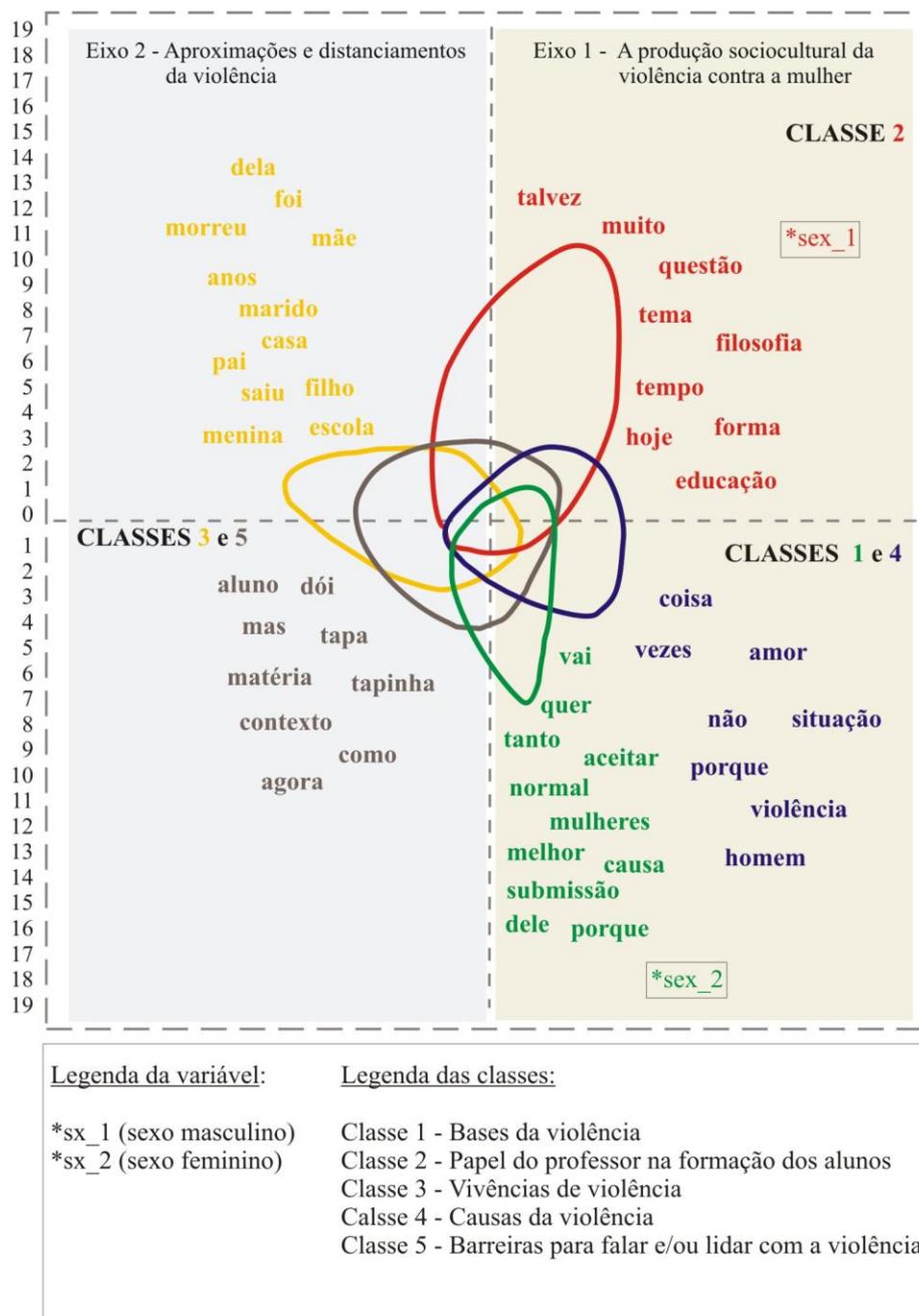


Figura 1.9. Análise Fatorial – RS dos professores

A análise lexical do corpus textual proveniente do discurso dos professores será explicitada a seguir por meio da descrição dos dois eixos, com detalhamento das suas respectivas classes. Primeiramente será apresentada uma breve síntese dos principais conteúdos abordados na classe. Em seguida será apresentado *em itálico* o discurso que representa o pensamento coletivo dos alunos, elaborado pela pesquisadora, com destaque para as palavras que mais atribuem significado à classe, as quais serão dispostas em uma tabela, com os seus respectivos valores de *qui-quadrado* (X^2), frequência na classe e frequência total.

Eixo 1: A produção sociocultural da violência contra a mulher

Este eixo explica que a violência contra a mulher é construída a partir de um exercício de poder, no qual a mulher aceita esse processo de submissão. Essa violência, multicausal e multideterminada, é uma questão cultural e uma questão de educação familiar. Embora a violência venha dessa estrutura de família, o papel do professor é fundamental na formação dos alunos, ainda que a escola não seja obrigada a tratar desse assunto (Figura 2.0.).

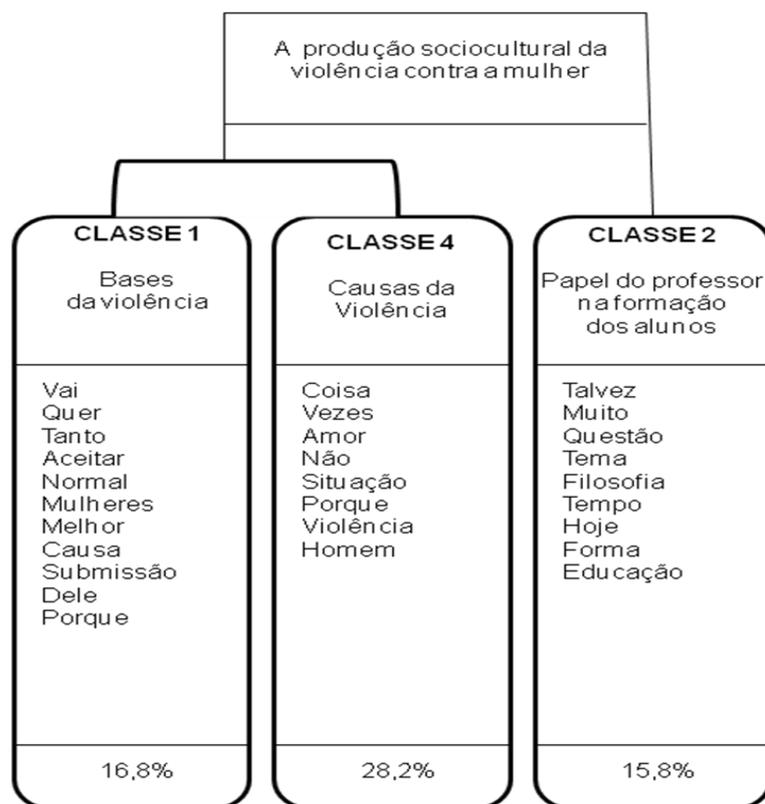


Figura 2.0. Eixo 1 – A produção sociocultural da violência contra a mulher

A seguir, será realizado o detalhamento de cada classe que compõe o eixo 1, no intuito de expor os seus conteúdos.

A classe 1, intitulada **Bases da violência**, explica 16,8% da variância total do *corpus*, e tem como variável típica o discurso de professoras. Nessa classe, são lançadas algumas bases da violência contra a mulher, expressas, por meio dos padrões de moralidade, da submissão feminina e de diferenças (salariais, educação). Há ainda alguns condicionantes da violência, a exemplo da paixão, da beleza e da falta de liberdade do homem.

Tabela 2.6. Distribuição das palavras na Classe 1 – RS dos professores

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Vai	45	18	31	58
Quer	21	7	10	70
Tanto	20	4	4	100
Aceitar	20	4	4	100
Normal	15	4	5	80
Mulheres	14	6	10	60
Melhor	10	3	4	75
Causa	7	4	5	60
Submissão	7	3	5	60
Dele	6	5	12	42
Porque	5	11	39	28

O pensamento coletivo referente à classe 1 foi elaborado pela pesquisadora, considerando as palavras que mais contribuíram na atribuição de sentido à essa classe, em função do *chi*-quadrado (X^2). A síntese abaixo revela, portanto, os principais conteúdos referentes ao discurso coletivo da classe 1:

A pessoa que se envolve com outra não sabe o tanto que ela é responsável pelo resto da vida da outra, o tanto que vai fazer diferença tratar bem ou tratar mal. Tem um ditado popular que fala do casamento: o homem nasce, cresce, fica bobo e casa. Se a pessoa tiver abobada, abobar é apaixonar, ela vai aceitar tudo daquela pessoa que ela se apaixonou. E aí vai aceitar até violência. Violência é fazer a outra pessoa sentir dor, é machucar, ferir, ferir para que a outra pessoa tenha um comportamento do jeito que o agressor deseja. E sabe-se lá que hora ele vai querer o quê, porque cada hora pode querer uma coisa. É complicado. É não aceitar nada além do que não seja normal. Agora, o padrão de moralidade de cada um é diferente, assim como os padrões de moralidade de cada estado. Quem tiver dez mulheres no Marrocos é normal, aqui não, aqui a gente não vai aceitar. Se o homem se sentir mais livre, pra sair, pra curtir, pra ficar com a mulher mais ou menos, ele não vai agredir tanto. Mas, se o homem se sente obrigado a conviver com aquela determinada companheira, então ele pode ser um possível agressor. Além disso, a mulher mais bela, mais bonita, não apanha tanto quanto a mulher mais feia, mais desarrumada. Outra coisa que causa violência é complexo de inferioridade e superioridade: ou o homem ganha mais ou ganha menos, ou é mais inteligente ou não é. Isso causa um problemão entre marido e mulher. Aparentemente as mulheres convivem melhor com isso de que os homens. Porque é complicada essa situação: duas pessoas que vem de uma casa diferente, de uma vivência diferente, de uma hora pra outra estão morando juntas, estão sendo cúmplices, e os valores são diferentes. Isso gera conflitos, que acabam virando violência verbal, mesmo que não tenha violência de tapa. Isso faz pensar: Pra quê que eu to vivendo isso? Em pleno século XXI, é ainda aquele sistema patriarcal do nosso bisavô. Porque você vai ser capacha até a hora que você aceitar ser capacha, na hora que você quiser você vira o quadro. Há uma pesquisa que mostra a estatística de separação à medida que a mulher vai estudando, porque aí quebra essa coisa da submissão.

A classe 4, intitulada **Causas da violência**, corresponde a 28,2%, sendo a mais representativa do *corpus* total analisado. Nesta classe o discurso dos professores apresenta as causas da violência contra a mulher, em função da bebida, do amor doentio ou excessivo, das diferenças de gênero, e do excesso de liberdade provocado pela intimidade.

Tabela 2.7. Distribuição das palavras na Classe 4 – RS dos professores

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Coisa	21	18	28	64
Veze	19	11	14	79
Amor	16	6	6	100
Não	10	36	91	40
Situação	9	5	6	83
Porque	8	18	39	46
Violência	8	14	28	50
Homem	5	4	6	67
Relação	4	3	4	75
Estrutura	4	3	4	75
Bebida	2	2	3	67

Segue abaixo o discurso coletivo referente à classe 4 elaborado pela pesquisadora:

A violência contra a mulher ocorre porque a pessoa às vezes altera quando toma uma bebida, aí já não está mais com o controle que você tem. É também porque às vezes o amor é tão terrível, não que o amor seja terrível, o amor é uma coisa boa. Mas o amor, aquele que você quer ter a pessoa ao teu lado a tal ponto, que você se sujeita a uma situação de permitir algo que vai até contra aquilo que você não goste. Tipo: em uma mente sadia, entre um homem e uma mulher não existe tapinha de amor, isso seria uma mente doentia, sadomasoquista. Essa violência ocorre porque homem e mulher são diferentes, essa diferença pode gerar uma violência, um desentendimento. E a mulher não tem onde cair morta, não tem como reclamar disso, porque a violência vem dessa estrutura. Além disso, a intimidade às vezes provoca o excesso de liberdade. Você não trata mal alguém que você não conhece. Você trata mal aquela pessoa que está ao

seulado. Isso acontece independente de ser pessoas carentes ou pertencer a uma classe mais alta. Mas só deve separar e fazer alguma coisa se for uma briga física. Nesse sentido, trabalhar toda a problemática que existe sobre a violência contra a mulher na escola, dar aula de tal assunto, requer que a pessoa faça um bom curso, de dois anos, não pode ser só um. Devem-se fazer ganchos com outras violências sérias. Porque, por exemplo, o abuso sexual seria uma violência contra a mulher?

A Classe 2 – **Papel do professor na formação dos alunos**, é a classe menos representativa do *corpus* total analisado, e explica 15,8% da sua variância. Essa classe tem como variável típica o discurso de participantes do sexo masculino, e aborda o que os professores pensam sobre o papel deles na formação dos alunos. A violência é vista como uma questão cultural e de educação, sendo localizada na família a produção da violência.

Tabela 2.8. Distribuição das palavras na Classe 2 – RS dos professores

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Talvez	39	7	7	100
Muito	33	16	32	50
Questão	17	7	12	58
Tema	16	4	5	80
Filosofia	16	3	3	100
Tempo	15	6	10	60
Hoje	11	5	9	56
Forma	11	5	9	56
Educação	9	4	7	57
Violência	7	9	28	32
Ditado	6	2	3	67
Televisão	6	2	3	67

A síntese do pensamento coletivo relativo à classe 2 pode ser ilustrada por meio do discurso a seguir:

Os alunos passam grande parte do dia com a gente. É impossível a gente não influenciar nas atitudes deles. Em função do tempo, é difícil passar valores, mas talvez conversas informais sejam bem importantes. Pois de certa forma, estamos falando de uma questão cultural. Não são ditados de dez anos, são ditados de muito tempo. Talvez por isso alguns achem que seja normal, por esses ditados, que ouviram, e que foram criados há muito tempo. Os resquícios de violência sobram por causa disso. Então, apesar de não se aplicarem a nossa vivência social hoje, isso é cultural. Na escola, ao tentar trazer a Filosofia para a realidade deles, para eles se interessarem mais pela matéria, foram reunidos quase 250 depoimentos dos alunos, muitos deles relacionados à violência. A questão é que a escola não tem tempo suficiente. Além disso, o papel do professor é diferente do educador e do instrutor. Talvez para muitos nós sejamos a única figura que passa alguma coisa para eles fora a educação, fora o conteúdo, a matéria. Talvez o nosso padrão diga muito pra eles, o nosso modo de agir, o respeito com eles, pois a escola forma o caráter também. A violência contra a mulher é uma questão de educação, pois ela vem de uma estrutura da família mesmo. É um conjunto de fatores. Talvez bater na mulher de formas diferentes, com questões morais, menosprezo, passa também pela questão da sexualidade, da libido da pessoa, do relacionamento, pois a pessoa que não vive muito bem, acaba sublimando isso pela questão da violência. Porque hoje em dia, os casais separam mais? Porque as mulheres são mais independentes, está provado pelo censo. É uma questão de educação mesmo, não que você seja obrigada a passar isso na escola, essa educação escolar, mas é de berço mesmo, educação bem de berço, de família. Nós fizemos cursos que tratavam desses temas – violência geral, relações pessoais, sexismo, homofobia e misoginia. Isso despertou a vontade de trabalhar esses temas, mas até hoje não sei de que forma.

Eixo 2: Aproximações e distanciamentos da violência

O Eixo 2 apresenta duas ideias centrais. Por um lado, reflete aproximações, na medida em que os professores descrevem diversas situações de violência. Por outro, enuncia

distanciamentos, já que no discurso dos professores são postas várias barreiras para falar e/ou lidar com esse assunto na escola, conforme explicita a figura 2.1.

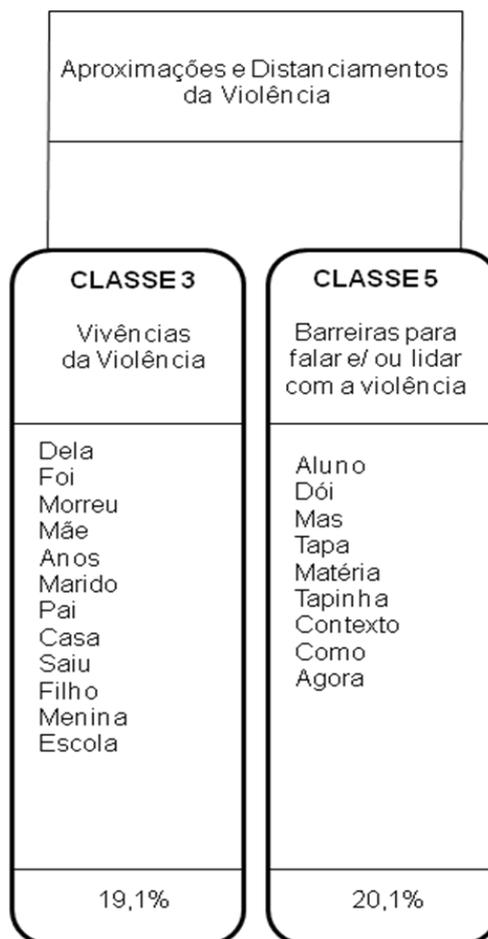


Figura 2.1. Eixo 2 – Aproximações e Distanciamentos da Violência

A seguir, será realizado o detalhamento de cada classe que compõe o eixo 2, a fim de expor os seus conteúdos.

A Classe 3, denominada **Vivências da violência**, explica 19,1% da variância do *corpus* total analisado, e se refere a casos de violência, dentro ou fora da escola, vividos por alunos, professores e amigos/ familiares destes, bem como casos noticiados pela mídia.

Tabela 2.9. Distribuição das palavras na Classe 3 – RS dos professores

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Dela	49	11	11	100
Foi	36	13	18	72
Morreu	26	6	6	100
Mãe	21	6	7	86
Anos	19	10	17	59
Marido	18	7	10	70
Pai	16	8	13	62
Casa	15	9	16	56
Saiu	13	3	3	100
Filho	13	5	7	71
Menina	7	4	7	57
Escola	5	5	11	45

O discurso coletivo sobre a classe 3 elaborado pela pesquisadora pode ser observado a seguir:

*São vários os exemplos de violência contra a mulher. **Casos que aconteceram na escola com alunas:** Uma estudante do primeiro ano foi assassinada aqui descendo da escada, porque ela não deixou uma colega entrar na festa de aniversário de quinze anos dela. Então a outra trouxe uma peixeira, e aí quando ela estava descendo da escada, ela esfaqueou a menina. O que pareceu aqui é que ela tentou entrar na festa desta que morreu e ela tinha sido barrada na festa. Então ela ficou com raiva, aí na segunda-feira, ela cometeu o assassinato. **Casos vivenciados na família por alunas:** Uma aluna do terceiro ano, que perdeu os pais muito cedo, a mãe morreu quando ela nasceu, o pai morreu depois de uns três anos, ela foi criada pela família, pelo tio dela.*

*Aí, aos sete anos ela foi estuprada pelo próprio irmão dela. Outra aluna, que foi criada dentro da casa de um advogado e a esposa. O cara nunca pensou de aproveitar dela. Aí um dia a mulher saiu de casa, deixou-a sozinha, e ela sempre confiou, porque ela foi criada desde pequenininha, ela tinha uns 14, 15 anos. À noite, ele se embbedou e usou da bebida para abusar dela sexualmente. **Caso vivenciado por professora:** Uma professora, ela vinha fugida, porque o marido a ameaçou de morte. Então ela dava aula lá na vivência, inclusive eu aceitei o filho dela de quatro anos na minha turma de seis, porque ela não tinha com quem deixar. Ninguém da família dela sabia o endereço dela. **Caso de amiga de professora:** Tem uma amiga minha que foi puxada o cabelo, que arrancou a peruca, e o marido dela depois que acabou a bebedeira disse que estava endemoniado. **Caso vivenciado na família pelos professores:** Eu vi meu pai pedir desculpa para minha mãe no caixão. Eu vi meus pais brigarem todos os dias. Outro diz que teve uma prima que foi assassinada, na porta da escola, tinha 17 anos. Ela tinha um namorado, era um caminhoneiro, ele era mais velho, ficou com ciúmes dela, e ela tinha um amigo, assim que ela saiu da escola ele deu um tiro entre os olhos dela, foi fulminante, e atirou no rapaz também, e atirou na cabeça. E ainda, ficou uma semana na UTI e morreu, e o rapaz que ele atirou ficou paraplégico. **Casos veiculados na mídia:** O caso Eloá, que morreu há uns três anos atrás, aquela moça. Ela terminou o namoro e não quis mais, o rapaz não aceitou, aí seqüestrou e acabou matando a mulher. É igual o que estava passando hoje uma reportagem na televisão, uma mulher, com três filhos e é viciada em crack, o pai a acorrentou em casa.*

A Classe 5, **Barreiras para falar e/ou lidar com a violência**, explica 20,1% da variância do *corpus* total analisado. Nesta classe, os professores dizem que é difícil abordar esse assunto na escola por vários motivos: resistência dos alunos, extenso conteúdo, falta de tempo, amparo, material. Além disso, os professores vêm a escola como coadjuvante desse processo, na medida em que a base maior é em casa.

Tabela 3.0. Distribuição das palavras na Classe 5 – RS dos professores

Palavra	Khi2	f na Classe	f Total	%
Aluno	16	7	10	70
Dói	13	6	9	67

Mas	12	14	33	42
Tapa	11	4	5	80
Matéria	8	4	6	67
Tapinha	8	4	6	67
Contexto	8	3	4	75
Como	6	6	13	46
Agora	6	4	7	57
Depende	5	3	5	60
Esposa	4	2	3	67
Difícil	3	4	10	40

O pensamento coletivo que constitui as ideias dos alunos referentes à classe 5, pode ser ilustrado por meio do seguinte discurso elaborado pela pesquisadora:

O grande problema nosso sabe qual é? A gente tem um extenso conteúdo a trabalhar, quando a gente pega uma brecha, dentro da aula, a gente tenta passar valores, mas é complicado. Hoje eu ouvi de um aluno: professora, a senhora não acha que isso não tem nada a ver com a sua aula? Isso tem haver com sua matéria não, porque você está metendo o bedelho aí? Não temos nenhum amparo. Com que tempo e com que material? Nós estamos nos virando ultimamente com os alunos. A escola pode dar um complemento, mas a base maior é em casa. Mas se o aluno não tiver um bom acompanhamento em casa, conversa com os pais, fica meio difícil. Pra falar é até complicado, porque não conheço essa realidade. Nunca vi. É como se não tivesse visto essa realidade que você questiona. Não conheço. Nunca presenciei. Fica até difícil falar de uma coisa que não conheço. Dentro da minha família não tem esse tipo de comportamento. Conheço pelo o que os alunos falam, o que a gente vê na mídia. Fica até difícil de conceituar, porque não vivo isso, não passo isso com a minha família. Por exemplo: Tem as desavenças, tem os questionamentos, mas tem o diálogo. Jamais

levantaria a mão pra minha esposa, nunca faria isso. Mas, um dia tava lá com a minha esposa, eu queria beijá-la, abraçá-la. Só que como eu não sabia fazer isso, demonstrar meu afeto, eu dei uns tapinhas nela, que não dói, mas ela ficou brava e me deu umas “bifas” também.

A seguir, buscou-se identificar as fontes de informação por meio das quais os professores obtiveram conhecimento a respeito dessa temática.

Fontes de informação dos professores sobre a violência contra a mulher

Para identificar as fontes de informação a respeito da temática da violência contra a mulher, foi realizada a seguinte pergunta aos participantes durante o grupo focal: *Onde vocês obtiveram informações sobre a violência contra a mulher?* As respostas a essa questão foram submetidas a Análise de Conteúdo (Bardin, 1995).

Os professores afirmam que conhecem esse tema por meio de informações veiculadas nos meios de comunicação: televisão, noticiário, jornal, revistas e novelas. Citam programas, a exemplo do *Brasil Urgente* da TV Bandeirantes, apresentado pelo Datena que, na opinião dos professores, “insufla muito na mídia a violência”. Comentam ainda sobre o programa *Casos de Família* – “cada dia tem um tema. Já teve violência, traição, aí leva os casais, às vezes a família”. Além disso, afirmam que esse assunto circula na vizinhança e, “apesar de você falar que não quer ler, todo mundo comenta”.

Discussão Estudo 2

Retomando o objetivo desse estudo, que consiste em identificar os principais conteúdos das representações sociais da violência contra a mulher no discurso dos professores, percebe-se que estes caracterizam a violência contra a mulher como uma questão sociocultural, que se constitui nas relações sociais entre homens e mulheres. Pelo que se observa, essa violência de gênero, está baseada na submissão feminina, em razão das relações de poder construídas e legitimadas socialmente por ambos os sexos, já que no olhar dos professores a violência vai acontecer se a mulher aceitar a submissão.

Há, neste caso, um relativismo cultural, que regula os padrões de moralidade de cada sociedade e de cada indivíduo, pois os professores afirmam que, aquilo que é considerado “normal” em um local, pode não ser aceito em outro, a exemplo da poligamia, e o

comportamento violento pode ser visto como “normal” para uma pessoa, e não para outra. Pode-se dizer que, cada época tem os seus valores relacionados à moralidade e, estar de acordo com esses padrões em um dado contexto, implica em agir conforme a norma vigente.

É em razão desse relativismo cultural, que comportamentos hoje considerados violentos, antes podem ter sido aceitos como “normais”, o que demonstra que a violência é sustentada pelas normas que organizam e regulam a vida social, sendo, não raro, naturalizada e passando muitas vezes despercebida. É importante destacar que aquilo que se aprende como valor social e como norma, é absorvido como “natural” para ambos os sexos. Assim, no discurso dos professores a violência contra a mulher se justifica em função “das normas culturais que regulam e organizam as relações de gênero, inscritas nas relações sociais, hierarquizando as relações entre os sexos, e colocando a mulher em uma posição social de inferioridade e submissão” (Galinkin, 2007, p. 14).

Nesse sentido, o discurso dos professores aponta para o fato de que a construção de uma relação violenta é permeada pelo exercício do poder e da dominação-submissão. Quando se referem a “aquele sistema patriarcal do nosso bisavô”, remetem a lógica patriarcal, na qual a mulher é historicamente vitimada pelo pátrio poder em razão do controle masculino (Santos & Izunino, 2005). Por ser um processo histórico, essa discriminação da mulher é assimilada pela cultura e naturalizada e internalizada por ambos os sexos, em um processo transgeracional, que, não raro, é passado de pais para filhos. O que está em jogo é uma ideologia que inferioriza a mulher e enaltece ideias, imagens e crenças que contribuem para a legitimação, perpetuação e reprodução da hierarquização dos papéis sexuais. Fato é que a menina aprende a ser “doce, obediente, passiva, altruísta, dependente”, e ao menino, a ser “agressivo, competitivo, ativo, independente” (Alves & Pintanguy, 1985, p. 55 e 56).

A questão nevrálgica que subjaz a discussão do binômio dominação-submissão, reside no fato de que tais qualidades são preconizadas como sendo parte da própria “natureza”, feminina e masculina. Essa associação de ideias pode induzir a pensar que, se a submissão e a agressão são “naturais”, a mulher deve tolerar qualquer tipo de violência perpetrada pelo homem. Assim, há uma cilada na essencialização dessas qualidades, pois se corre o risco, não raro, de legitimar a violência. Ou, como afirma Diniz e Pondaag (2006, p. 238), ao fazer referência à Walters, Carter, Papp e Silverstein (1988), “é um erro assumir que traços como autonomia e dependência são intrínsecos ao homem e à mulher”, [pois] “isso resulta numa forma de relação entre homens e mulheres marcadas pela dominação de um sobre o outro” (p.

238). É nesse contexto que, segundo as autoras, a violência se constitui como afirmação da autoridade, expressa por meio do poder do homem e da dependência da mulher.

Os professores apontam que o rompimento dessa lógica patriarcal, que ainda perpassa as relações sociais, é possível ao desafiar as relações sociais de gênero tradicionais. A emersão da mulher desse caldo cultural é vista como um processo volitivo, quando afirmam que “você vai ser capacha até a hora que você aceitar ser capacha na hora que você quiser você vira o quadro”. Inclusive, a educação é considerada como uma forma de romper com a dependência, e “quebrar essa coisa da submissão”.

Entretanto, no que diz respeito a quebra da submissão, quando se trata de uma relação violenta, esse processo não é tão volitivo assim, como se refere os professores. Segundo Miller (1999), as razões que fazem uma mulher permanecer em um relacionamento violento são complexas e muitas vezes mal compreendidas, em função dessas explicações simplistas. Deixar uma relação violenta é um processo, pois há várias coisas em jogo, a exemplo do risco de ameaças, morte, preocupações com o cuidado dos filhos, dependência econômica financeira, etc (Soares, 2005).

Outro aspecto evidenciado no discurso dos professores, refere-se à imprevisibilidade do comportamento do agressor, na medida em que a mulher em situação de violência fica a mercê do desejo deste, pois segundo eles, precisa “ter um comportamento do jeito que o agressor deseja”. Assim, como não existem regras explícitas, a mulher vive sob uma forma de controle perverso.

Segundo Diniz e Pondaag (2006), o silêncio é usado como forma de enfrentamento pela mulher em situação de violência. As autoras afirmam que esse ocultamento da violência, por um lado protege, por outro causa danos. Primeiro porque “reforça a ideia de que a pessoa que abusa não pode se controlar”, e segundo, “torna a mulher refém dos desejos e das imposições do homem” (p. 246). Isso enfatiza a lógica da dominação, e coloca a pessoa abusada sempre como inferior, ao passo que minimiza a gravidade da violência, além de deixar as pessoas que vivenciam essa realidade em constante estado de medo.

Quando os professores afirmam que violência é “fazer outra pessoa sentir dor, é machucar, ferir”, pode-se dizer que atrelam o núcleo de significação da palavra violência a fatos e ações, conforme aponta Michaud (1989). Fica evidente também a ideia de coação, já que o comportamento da mulher está condicionado ao desejo do agressor, independente da sua vontade. Nesse sentido, homem e mulher não estão em pé de igualdade, pois como diz o ditado popular: *manda quem pode, obedece quem tem juízo*.

O discurso dos professores aponta ainda para o reconhecimento de diferentes tipos de manifestações da violência contra a mulher. A metáfora extraída da fala dos professores – “bater na mulher de formas diferentes” – parece demonstrar que as demais expressões da violência estão ancoradas ou tem como referencial a violência física, a exemplo das violências moral e psicológica, que se encontram diluídas e discretamente nomeadas no discurso dos professores.

Das reflexões de Michaud (1989) é possível depreender ainda no tocante a esse discurso que, a violência se expressa em um *timing* específico, pois “sabe-se lá que hora ele vai querer o que”. Assim, a violência pode se expressar por diversas modalidades a cada momento, provocando diferentes tipos de danos (dor, machucar) e efeitos (silenciar, brincar, chorar). Já no olhar de Chauí (1998), essas violências, visíveis e invisíveis, são engendradas por meio de relações sociais e intersubjetivas pautadas pela *coisificação*, opressão, intimidação, terror e medo, expressas por meio de sevícias, que denotam maus tratos, fruto da brutalidade, da crueldade e da desumanidade.

Além disso, a violência pode ter fatores condicionantes, já que, no discurso dos professores, “a mulher mais bela, mais bonita ela não apanha tanto, quanto a mulher mais feia, mais desarrumada” e “se o homem se sentir mais livre, pra sair, pra curtir, pra ficar assim com ela mais ou menos, ele não vai agredir tanto. Mas se ele se sente obrigado a conviver com aquela determinada companheira, então ele pode ser um possível agressor”.

Couto, Schraiber, D’Oliveira e Kiss (2006), em pesquisa realizada em São Paulo, sobre as concepções de gênero de homens e mulheres de baixa renda acerca da violência contra a mulher, afirmam que a beleza aparece como ideal de mulher e homem nas falas dos homens. Segundo os autores, critérios de beleza física e sensualidade fazem parte do padrão de beleza nacional, de modo que “as características físicas substituem o caráter como referencial de construção da imagem ideal feminina” (p. 1326). Nesse caso, o ciúme masculino excessivo é apontado como possível causa da violência, sendo a mulher tratada como “objeto” dessa violência praticada por homens. Além disso, situações concretas de violência podem ser motivadas ainda por “cobranças” da mulher, pois “mulher que é segura, dá liberdade e “não enche o cara”. A mulher ciumenta, e real, é retratada como a má companheira” (p. 1328).

Além da beleza, no discurso dos professores, a violência contra a mulher ocorre porque “a intimidade às vezes provoca o excesso de liberdade”. Os professores afirmam que “você não trata mal alguém que você não conhece, você trata mal aquela pessoa que está do

seu lado”. Segundo a Organização Mundial de Saúde (Krug *et al.*, 2002), a violência entre parceiros íntimos é uma das formas mais comuns de violência contra a mulher. Em 48 pesquisas realizadas com populações de vários países, o percentual de mulheres agredidas por um parceiro íntimo em algum momento da vida variou de 10% a 69%.

Diniz e Pondaag (2006) explicam que um grande número de mulheres são violentadas dentro de suas casas e, os agressores podem ser pais, irmãos, padrastos, avós, parentes próximos e, mais frequentemente, maridos ou companheiros. No olhar das autoras, essa proximidade entre vítima e agressor confere à experiência da violência contra a mulher um caráter singular, pois constitui um agravante, na medida em que o perpetrador da violência deveria ser, em tese, culturalmente, alguém que cuida e protege.

Além do excesso de liberdade em razão da intimidade, os professores apontam a bebida como causa da violência contra a mulher, em razão da perda de controle, já que “a pessoa às vezes altera quando toma uma bebida”. Isso fica mais evidente nos exemplos de violência citados, nos quais os professores afirmam que “ele se embebedou e usou da bebida para abusar dela sexualmente”. Nesses casos, a bebida aparece como justificativa para a violência, em geral, e sexual, em particular, ao passo que a violência aparece como algo episódico, na medida em que, no discurso dos professores, “o cara nunca pensou de aproveitar dela”.

Vários autores abordam a relação entre violência e bebida alcoólica (Krug *et al.*, 2002; Soares, 2005; Guimarães, 2009). É fato que a violência pode vir acompanhada de problemas adicionais como alcoolismo, abuso de drogas, pobreza e problemas mentais. Mas essas não são causas da violência, já que muitos homens praticam violência sem ter ingerido nenhuma bebida alcoólica, ao passo que outros alcoólatras, nunca cometeram agressões às suas mulheres. É importante destacar que há outros possíveis fatores em jogo, tais como história pessoal, traços de personalidade, fatores sociais e culturais, etc.

Ao explicar as bases e as causas da violência, o discurso dos professores esbarra no fato de que a violência contra a mulher é uma questão cultural e uma questão de educação, que “vem de uma estrutura da família”. Por ser algo tão entranhado culturalmente, notadamente desde a socialização primária, os professores, enquanto agentes de socialização secundária, tem um papel fundamental na formação dos alunos, já que no discurso destes “a escola forma o caráter também”.

Percebe-se que os professores reconhecem a sua importância na educação dos alunos, e seu papel, enquanto formadores de opinião e agentes de socialização, pois são “figuras”

importantes, capazes de influenciar atitudes. Setton (2002) explica que nesse jogo simbólico, os agentes de socialização – família, escola e mídia – transmitem valores e referenciais culturais que competem entre si na modelação e estruturação do pensamento e da identidade dos sujeitos (Bourdieu & Passeron, 1977 citado por Carvalho, 2004). Esse raciocínio faz pensar no do papel da escola na prevenção da violência contra a mulher, e na importância do professor enquanto elemento chave, pois no processo de socialização, não raro, as desigualdades de gênero são reproduzidas.

Por outro lado, influenciar atitudes é visto pelos professores como um desafio “difícil” justificado em função da falta de tempo, sendo as “conversas informais” uma alternativa para driblar esse problema. Além disso, o discurso proferido incita outro conflito – entre conhecimento e prática, já que mesmo tendo feito cursos que tratam da temática da violência contra a mulher, os professores alegam que não sabem como trabalhar esse tema com os alunos, ainda que tenham vontade e se sintam motivados para tal.

Nesse estudo, as mulheres tendem a explicar a violência contra a mulher como um processo social e culturalmente construído, com base nas relações de gênero. Portanto, são as desigualdades de gênero que levam à violência contra a mulher. Desse modo, a violência contra a mulher é considerada, antes de mais nada, uma violência baseada no gênero. Já os homens, parecem explicar a violência contra a mulher mais como fruto da educação, na medida em que esta se configura a partir da socialização primária, e instala no seio familiar.

O fato de as mulheres localizarem esse tipo de violência nas relações sociais de gênero, implica em considerar necessariamente o aspecto relacional da violência. Essa perspectiva, trazida por Scott (1990), põe em relevo que as atribuições sociais destinadas ao masculino e ao feminino são socialmente construídas, e que há ligações explícitas entre gênero e poder. Ao passo que os homens tendem a situá-la como um processo de ensino-aprendizagem, que se dá no berço da família, compreendendo-a como uma questão familiar, individualizando o problema da violência contra a mulher.

Os professores se referem a diversos exemplos de situações de violência contra a mulher (assassinatos, estupro, abuso sexual, escarpelamento, sequestro, cárcere privado, acorrentamento), seja vistos na mídia, ou vivenciados por alunos, amigos, colegas de trabalho ou familiares, notadamente no âmbito escolar e doméstico/ intrafamiliar, perpetrados por homens e mulheres, com ou sem vínculo de parentesco/ consangüinidade.

Ainda que a vivência da violência seja um fato presente no cotidiano dos professores, a escola não é vista como um espaço produtor de violência. No discurso dos professores, a

violência é produzida pelo outro: a mídia. A permanência no imaginário social de notícias divulgados pela televisão, a exemplo do caso de grande repercussão nacional no ano de 2008, no qual a adolescente Eloá Pimentel de 15 anos foi baleada na cabeça pelo ex-namorado, Lindemberg Alves Fernandes, após ser rendida e ficar mais de cem horas em cárcere privado na cidade de Santo André, em São Paulo.

Contrariando esse discurso os professores relatam um caso de violência contra a mulher na escola, na qual “uma estudante do primeiro ano foi assassinada aqui descendo da escada porque ela não deixou uma colega entrar na festa de aniversário de quinze anos dela”. Uma explicação alternativa é dada para o caso: “morreu aqui em pleno pátio. Boatos dizem que a menina gostava da outra menina, a gente nunca confirmou isso”.

Ainda assim, mesmo após o relato deste fato de tamanha gravidade, os professores afirmam, no decorrer do discurso, “não estar sabendo de nenhuma violência aqui na escola contra as mulheres”. Como as motivações para o crime parecem ter sido de ordem afetiva, pelo que se observa os professores escamoteiam o ocorrido, já que a violência em questão não foi produzida *pela escola*, ela “apenas” ocorreu *na escola*. Esse exemplo demonstra que, não só a escola é um espaço onde a violência pode ocorrer, mas, principalmente, que a violência contra a mulher não é perpetrada somente pelo homem. O agressor pode ser tanto um homem quanto uma mulher, inclusive independente de orientação sexual, conforme dispõe a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006).

Outra ocorrência grave de violência relatada pela coordenadora pedagógica na ocasião da primeira visita à escola, não foi sequer mencionada pelos professores. Tratava-se de um caso de “curra”, ocorrido em 2007 na escola. Essa violência sexual, praticada por um grupo de meninos contra uma menina, foi gravada e veiculada via internet. A omissão desse caso de grande repercussão, inclusive policial, parece reforçar a ideia de um silenciamento da escola frente a casos de violência contra a mulher perpetrados, notadamente, no ambiente escolar.

Uma questão importante emerge nesse contexto: Quais as implicações de considerar a escola como um espaço produtor de violência? Certamente que reconhecer a escola como um espaço produtor de violência implica em assumir a responsabilidade em lidar com essa questão. As barreiras para falar e/ ou lidar com a violência atestam isso, já que são inúmeras as justificativas dadas pelos professores (falta: tempo suficiente, orientador, material, profissionais adequados; há um extenso conteúdo a ser trabalhado nas aulas; os alunos são resistentes quando os professores tentam “passar valores”). Além disso, há barreiras pessoais,

na medida em que os professores negam a existência da violência nas relações mais íntimas, e afirmam que “fica até difícil falar de uma coisa que não conheço”.

Como a escola parte do princípio de que a violência é aprendida no contexto familiar, por meio da socialização primária, fica evidente que não é a escola que produz a violência: é o outro, no caso, a família ou, ainda, a mídia. A escola é um ator coadjuvante, que pode até auxiliar na prevenção da violência contra a mulher, mas esta deve ocorrer “de casa para a escola”. Observa-se o jogo de empurra escola-família, na qual a escola culpa a família por ser o “berço” da violência, ao passo que se esquivava da responsabilidade de contribuir para solucionar esse “grande problema”. Neste sentido, fica evidente o posicionamento dos professores: na prevenção da violência contra a mulher, a escola não mete a colher, pois afirmam que “a escola não está preparada para isso”.

Esse distanciamento da violência também foi observado na pesquisa realizada por Galinkin e Almeida (2005), sobre as representações sociais da violência entre adolescentes e professores da classe média. Segundo as autoras, apesar dos professores considerarem que de um modo geral existe violência nas escolas, eles tendem a situar a violência física “fora da sua escola”, admitindo apenas a violência verbal, sendo que os fatores que influenciam o comportamento dos adolescentes é localizado na família. Nesse contexto, o papel dos professores é contribuir para a formação do caráter dos alunos, ao transmitir normas e valores capazes de evitar possíveis comportamentos violentos. Já o papel da família, deve funcionar ao modo de uma “rede social primária de apoio aos jovens”, no sentido de transmitir valores e princípios para a formação de bons cidadãos.

Galinkin e Almeida (2005) se referem ainda ao processo de “terceirização da educação”, no qual a família delega à escola e aos professores uma função que lhe cabe. As autoras comentam que os pais são responsabilizados pela conduta dos filhos, notadamente no que se refere aos comportamentos violentos que possam vir a cometer. A consequência disso é que a escola e os professores são apontadas como “solução” para problemas gerados na família, seja em função da falta de compromisso dos pais para com a educação dos filhos, seja em razão da omissão dos pais em relação aos filhos.

De modo semelhante, o discurso dos professores no presente trabalho, refere-se a violência como uma realidade distante, que ocorre para além dos muros da escola. Observa-se também a tendência à projeção da responsabilidade pela origem da violência na família. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso dos professores se organiza de modo a defender o seguinte ponto de vista: 1. A violência contra a mulher é um fato sociocultural; 2. Se esse fato

é elaborado socialmente, é porque ele é aprendido de alguma forma, no caso, pela educação, recebida pela família, por meio da socialização primária; 3. Como é aprendida de “berço”, a violência contra a mulher não é produzida pela escola; 4. Se não é produzida pela escola, dentro da escola não tem violência; 5. A responsabilidade é empurrada para a família, e a escola se posiciona de modo a não meter a colher na prevenção da violência contra a mulher, já que é “apenas” um agente de socialização, literalmente, secundária.

A exemplo do estudo realizado por Joffe (1998), sobre as representações sociais transculturais da AIDS, os professores do presente estudo, ao mesmo tempo em que parecem se distanciar da violência, criando barreiras para falar e/ ou lidar com o tema, se aproximam, ao se mostrarem capazes de descrever e teorizar a respeito desse assunto. Fica os seguintes questionamentos: 1. Ao afirmar que dentro da escola não tem violência mas “ a gente vê muito falar na televisão”, “dentro da minha família não tem esse tipo de comportamento” ou “eu conheço pelo que os alunos falam”, essa defensividade dos professores poderia ser traduzida como uma negação, do tipo “eu não, meu grupo não”? 2. Ao projetar a responsabilidade pela origem da violência na família, os professores não estariam se distanciando de uma “situação ameaçadora”, como diria Joffe (1998, p. 299), já que teriam que “trabalhar toda essa problemática que existe sobre a violência contra a mulher”?

No que concerne ao objetivo de verificar se a Lei Maria da Penha foi incorporada no discurso dos professores, é importante destacar que na análise realizada pelo Alceste isso não se confirmou, na medida em que o programa não selecionou unidades de contexto diretamente relacionadas a essa questão. Para além do relatório produzido pelo Alceste, ao recorrer ao arquivo original referente aos dados coletados no grupo focal, observou-se que há apenas uma menção direta à referida Lei: “agora tem a Maria da Penha e tal, mas à medida que o sujeito é preso, enquadrado, em uma lei ou coisa assim e ele não recebe a punição porque ele tem direito, de ser, como é que chama ...essa prisão ...que o cara fica em casa?” Essa fala remete apenas ao aspecto punitivo da Lei Maria da Penha, sem explorar os aspectos protetivos e preventivos, o que pode demonstrar não somente um baixo grau de conhecimento dos professores a respeito desta Lei em si, quanto uma desatualização frente a um tema que tem recebido tamanha visibilidade na mídia.

No que se refere as fontes de informação, os professores conhecem a temática da violência contra a mulher notadamente através de informações veiculadas nos meios de comunicação: televisão, noticiário, jornal, revistas e novelas. Fato é que esse tema foi o assunto que mais se destacou na mídia durante o ano de 2010 (Brasil, 2010).

Ancorando as representações sociais da violência contra a mulher nas relações de gênero

O estudo das representações sociais da violência contra a mulher elaboradas por alunos e professores aponta para o fato de que esses grupos sociais compartilham ideias a respeito dessa temática, notadamente no que diz respeito a construção sociocultural dessa questão em razão das relações de gênero. Esse compartilhamento de ideias, dá força a essa representação social e reforça a hipótese de que há uma matriz de pensamento cultural subjacente a esse fenômeno social. Encontrar indícios dessa matriz cultural pode ser útil para ampliar a compreensão dessa problemática, razão pela qual interessa colher pistas de como esse tema pode ter sido ancorado no espaço social dos alunos e dos professores.

Moscovici (2009) denominou *ancoragem* esse processo de transformação do estranho e perturbador, em algo familiar. Para o autor, “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p. 61). Em outras palavras, isso significa que as representações sociais são complexas e estão inscritas necessariamente dentro de um “referencial de um pensamento pré-existente”, sendo sempre dependentes, por sua vez, de sistemas de crenças ancorados em tradições, valores e imagens do mundo e da existência (Moscovici, 2009, p. 216).

A construção do sistema de pensamento relativo à compreensão da violência contra a mulher evoca necessariamente representações que envolvem, por exemplo, o desenvolvimento das representações sociais de gênero (Duveen, 1993); a relação entre gênero, representações e identidades, bem como as assimetrias nas representações de gênero (Amâncio, 1992; 1993); a representação social da feminilidade e da masculinidade (Palacios, 1997); RS da violência doméstica (Monteiro, Cabral & Jodelet, 1999); RS da violência (Anchieta & Galinkin, 2005); e RS da violência conjugal (Alves & Diniz, 2005).

É importante pontuar que “toda representação social é construída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la” (Moscovici, 2009, p. 218). Esse raciocínio, sugere que não há uma única origem, razão pela qual importa “especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências” (Moscovici, 2009, p. 218).

Seguindo as pistas dadas por Moscovici (2009), ao analisar os discursos de alunos e de professores, fica evidente que há uma série de ideias subjacentes ao redor das representações sociais da violência contra a mulher. Há pois, um trabalho de estruturação temática que, segundo o autor, coincide com o processo de objetivação, pois “ao tornar algo temático, relevante a sua consciência, os indivíduos o transformam ao mesmo tempo em um objeto para eles próprios ou, mais precisamente, em um objeto pertencente a uma realidade escolhida entre todas as outras realidades possíveis ou anteriores” (Moscovici, 2009, p. 225).

Neste sentido, pode-se dizer que depreende-se desse discurso algumas “ideias primárias” que sintetizam “arquétipos, “ideias comuns”, cultura, histórias, sociedades”. Não raro, esses temas expressam em si oposições temáticas, que se tornam “*pontos de referência*”, no sentido de “pontos semânticos focais”, para compreender a estabilização ou desestabilização de ideias e conceitos” (Moscovici, 2009, p. 230 e 235).

No coração das representações sociais da violência contra a mulher figuram “imagens-conceito”, “noções primitivas”, “pré-concepções”, “ideias-fonte” ou *themas*, que evocam imagens mentais e crenças, ancoradas em *sistemas de oposições* construídos através do discurso (Moscovici, 2009, p. 242 e 245), tais como: *homem/ mulher; marido/ esposa; feminino/ masculino; forte/ fraco; superior/ inferior; ativo/ passivo; vítima/ agressor; público/ privado; dominação/ submissão*.

Segundo Moscovici (2009, p. 247), é essa “síntese de opostos” que fundamenta a integração de cada tema perceptível em uma ou mais noções, assim como na linguagem. O exemplo da oposição homem/ mulher discutida pelo autor, sugere não somente as representações que ela implica mas, também, as que podem estar associadas a ela:

/.../ no francês, como em muitas outras línguas, há a oposição entre *homem/ mulher*, que permite que alguns temas conceituais sejam derivados (homem = força; mulher = graça) que, através de um longo período (*long durée*), irão conformar nosso comportamento, nossa conduta e, sobretudo, nossas imagens, mas que também chegam a operar como “núcleos semânticos” gerando e organizando regimes discursivos, posicionamentos cognitivos e culturais, em outras palavras, classes de argumentação (“feminismo” *versus* “chauvinismo machista”, “a mulher no lar” *versus* “o homem no trabalho” etc) (Moscovici, 2009, p. 246).

Segundo Trindade, Santos e Almeida (2011, p. 112), “é a partir do processo de ancoragem que se pode compreender o jogo da cultura assim como as características históricas, regionais e institucionais da produção de sentido”. Seguindo essa linha, o

aprofundamento dos laços semânticos relativos à ancoragem da violência contra a mulher está contido no “caldo da história que acolhe o pensamento social” (p. 118).

A obra de Font, López, Antigas e Gras (2006), intitulada *La violencia de género en la antigüedad*, desenvolvida pelo Instituto de la Mujer de Madrid, é um bom ponto de partida para investigar a violência contra as mulheres, considerando como marco o mundo grego e romano. No âmbito grego o estudo centra-se nas sociedades arcaicas e clássicas, já na seara romana, o interesse das autoras se volta para o final da República tardia até o início do Império. Esse trabalho compreende a análise de diversas fontes textuais gregas e latinas, bem como de representações da arte figurativa grega.

Ao tratar da mulher como sujeito passivo da literatura grega, Gras (2006) afirma que a mulher ocupa um espaço importante nas obras literárias, sendo musa inspiradora, heroína ou objeto censurável. Mas, enquanto autora, tem estado constantemente em segundo plano, em função da marginalização que tem sofrido durante séculos. A literatura sobre mulheres é, portanto, escrita por homens que, não raro, oferecem críticas irracionais quanto ao gênero feminino, ao considerá-las como mulheres perversas, sedutoras e causadoras de males, tanto na poesia quanto na prosa.

Gras (2006) comenta que há uma ambivalência na ideia de mulher no mundo antigo, que permanece até os dias atuais: “por um lado, é um princípio positivo, pois se refere a facundidade e é portador de vida, mas, por outro lado, é um princípio negativo, na medida em que implica algo tão inquietante, quanto desconhecido, como a morte” (Gras, 2006, p. 16, tradução nossa). Pode-se dizer que a ideia que temos hoje sobre a mulher foi sendo construída de modo a relegar a esta um lugar marginal e invisível na sociedade.

A própria mitologia se encarregou de explicar essa vinculação do feminino ao mal. Criada pelos homens no intuito de estabelecer as bases patriarcais, as figuras de *Pandora*, *Eva* e *Lilith* representam a tentativa de exclusão da mulher do domínio do racional, respectivamente, nas mitologias grega, hebréia e judia. Ainda que os mitos sofram mudanças de acordo com o contexto, em função de aspectos religiosos, éticos, políticos e sociais, estes refletem as modificações da sociedade, e permanecem instalados no subconsciente coletivo, sendo guardados na memória comum do povo (Gras, 2006).

Seja nos trabalhos de Hesíodo – *Teogonía* e *Trabajos e días* – ou na poesia homérica que precede essas obras, o domínio do homem é total e a mulher possui pouca liberdade na sociedade patriarcal. Na *Ilíada*, a mulher figura como uma propriedade, uma escrava, exercendo um duplo papel sexual: “serviam ao amo, que podia, por sua vez, oferecer-las a um

guerreiro que se hospedasse em sua casa no intuito de ganhar sua aliança” (Gras, 2006, p. 20, tradução nossa).

Penélope, Clitemnestra, Andrômaca são alguns exemplos da galeria de mulheres que aparecem na *Odisséia*. Ainda que sejam histórias legendárias, convertidas em instrumento de educação, Gras (2006) pontua que elas não devem ser consideradas um gênero literário baseado em fatos reais. Nesse sentido, a autora recorre à historiografia, a fim de explicar esses fatos passados, a partir de um fundamento real.

Na vertente historiográfica, Gras (2006) comenta que Heródoto narra a vida de mulheres, a exemplo das Amazonas, mulheres guerreiras que, por terem características masculinas, são estigmatizadas, ao não cumprir com os papéis sociais impostos ao gênero feminino. A ingerência sobre a categoria mulher não pára aí, pois:

A partir do século VII aC, a cidade grega se converte em uma comunidade política da qual se exclui duas categorias de pessoas: as mulheres e os escravos e escravas, que não eram tidos em conta e que nem sequer podiam assistir a atos públicos. Se até esse momento era a mitologia que oferecia as bases e os argumentos para legitimar o patriarcado e a violência dirigida contra as mulheres, agora serão os legisladores que começam a se preocupar por regular a reprodução ordenada dos grupos familiares e pela vida feminina, baseando-se na ideia, que também apoiaram alguns filósofos, de que a mulher não tem vontade própria. O mito e as crenças serão substituídos, pois, por algo mais institucional: as leis. Assim será muito mais fácil para a sociedade em geral aceitar a ideia da inferioridade feminina e, mais uma vez e com mais força, a vontade do homem, patriarca, se convertirá em lei que deve ser acatada (Grass, 2006, p. 22 e 23, tradução nossa).

Dos mitos às leis, o patriarcado se estrutura de modo a reforçar a ideia de inferioridade feminina e superioridade masculina. A presença dessa grande carga misógina pode ser observada na literatura dos séculos VII e VIII a.C, através dos escritos de Semónides, Focílides, Hipónax e Carcino, a exemplo de poemas que incitam comparações entre as mulheres e os animais. Já no século V a.C, as imagens femininas figuram tanto na comédia quanto na tragédia, sendo que no teatro ateniense as mulheres são representadas em função do seu papel familiar, com destaque para a adequada conduta feminina, nas quais a submissão e a modéstia traduzem personagens como Deyanira, Ismene e Crisótemis (Grass, 2006).

Mais tarde, sobre influência da sofística, Grass (2006) afirma que na obra de Eurípedes, as mulheres são vistas como “víctimas de la violencia y la crueldad masculinas, seres que reaccionan de un modo que no corresponde a su género” (p. 26). Para a autora, algumas passagens de Eurípedes em *Hipólito* podem ser consideradas uma das que mais refletem a violência contra as mulheres, em função dos elementos negativos referentes à mulher.

Essa breve imersão na antiguidade permite resgatar alguns elementos simbólicos presentes nesses mitos. Interessa destacar que essas narrações mantêm-se vivas na memória comum da sociedade e servem, não raro, para explicar a realidade. Ainda que adaptados ou transformados, os mitos ensinam e informam, ao passo que convertem em estereótipos as ideias, e em clichês as simbolizações relativas à mulher. Segundo Grass (2006, p. 37, tradução nossa), “baseando-se em uma ordem sagrada ou na tradição, se dispõem os cimentos e as justificativas para seguir exercendo violência contra a mulher”.

Retomando o fio condutor central que se fixa no processo de ancoragem proposto por Moscovici (2009), pode-se dizer que essa breve contextualização histórica, fornece um referencial interpretativo que torna as representações sociais da violência contra a mulher não somente visíveis, mas também inteligíveis como formas de prática social.

A reconstituição do senso comum parece precipitar a violência contra a mulher como uma fenômeno sociocultural, que se estrutura, notadamente, em função das diferenças de gênero (homem=forte/mulher=fraca), no caso dos alunos, e da submissão feminina, no caso dos professores, em função do exercício de poder exercido pelo homem. Isso explica, por exemplo, o fato da configuração espacial da vítima e do agressor estar expressamente situada no relação conjugal, ou entre marido e mulher, em razão dessas relações hierárquicas e assimétricas socialmente estabelecidas e legitimadas por ambos os sexos. E, conseqüentemente, depõe a favor da localização desse fenômeno social no âmbito privado, doméstico e intrafamiliar, tanto no discurso dos alunos, quanto no dos professores.

Considerações Finais

Ao retomar objetivo geral desse trabalho, que consistiu em identificar as representações sociais da violência contra a mulher, pode-se dizer que foi possível compreender, em certa medida, como diz Almeida (2005), *o que pensam, porque pensam e como pensam*, alunos e professores do ensino médio a respeito dessa temática. A síntese desse entendimento pode ser constatada por meio da negociação de significados dos discursos de alunos e professores. Nessa análise, é importante não perder de vista que essas representações sociais são consideradas princípios geradores de tomadas de posições, que estão ligados às inserções sociais específicas dos sujeitos investigados (Almeida, 2005).

Isso fica evidente ao buscar identificar os conteúdos comuns e divergentes nas representações sociais da violência contra a mulher presentes no discurso de alunos e professores. Quanto aos aspectos comuns, pode-se dizer que ambos consideram a violência contra a mulher como uma construção sociocultural. Isso implica em caracterizá-la como uma violência baseada no gênero, fruto das relações de poder estabelecidas e legitimadas entre os sexos, e ainda, em razão de diferenças de gênero, na qual a mulher é vista como inferior, fraca, submissa, e o homem é considerado como superior, forte e dominador, sendo que o homem é tido como covarde, pois agride uma pessoa que não sabe se defender. É importante destacar ainda que houve diferenças nas representações sociais da violência contra a mulher, considerando a variável gênero, tanto no discurso de alunos quanto no de professores (em que pese, no caso dos professores, o reduzido número de sujeitos em geral, e do sexo masculino, em específico).

A violência contra a mulher é, não raro, reproduzida nas relações sociais. Essa violência, notadamente conjugal, é perpetrada pelo marido contra a mulher, no âmbito doméstico e intrafamiliar, podendo ser motivada por ciúmes, traição, álcool, drogas e bebidas. Dentre os tipos de violência, tanto alunos quanto professores, consideram a violência física a mais grave, sendo a violência sexual a que tem consequências mais sérias para a mulher, deixando diversas seqüelas nas vítima. Além disso, ambos são capazes de descrever diversos exemplos e/ou vivências que podem indicar tipos de violência perpetradas contra a mulher (física, psicológica, sexual, moral), sendo que a violência patrimonial não é mencionada nem por alunos nem por professores (Brasil, 2006).

Outro aspecto comum é que ambos, alunos e professores, obtiveram informações a respeito dessa temática notadamente através dos meios de comunicação (TV, jornal,

noticiários, novelas, internet), e em especial por meio da televisão. De fato, esse foi o assunto que mais apareceu na mídia no ano de 2010, de acordo com o estudo realizado pela Andi, Instituto Patrícia Galvão e Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Ao analisar a cobertura de 16 jornais, sendo quatro de circulação nacional, em todas as regiões brasileiras, verificou-se que, das 2381 matérias analisadas sobre mulheres na mídia nacional, 63,3% se referiam à violência (Brasil, 2011). Esse interesse da imprensa, além de demonstrar que a violência contra a mulher tem recebido uma significativa cobertura, o que contribui para visualizá-lo não mais como uma questão privada, e sim como um crime, atesta que informações sobre esse objeto estão circulando na mídia e nas conversações, o que dá ainda mais relevo e envergadura social a essa questão em termos de representação social.

Dentre os aspectos divergentes, os alunos destacam que nos dias atuais a violência sexual é algo comum, notadamente o abuso sexual e o estupro, e que esse tipo de violência deixa marcas permanentes. Possivelmente, o reconhecimento da violência sexual como um fato cotidiano, está atrelado a uma maior visibilidade desse tipo de violência na mídia, notadamente em razão da ampla divulgação da Lei Maria da Penha. Além disso, os alunos caracterizam a violência contra a mulher como uma violação dos direitos humanos, pois falta à pessoa que pratica tais atos violentos amor e respeito. Esse agressor é personificado, no olhar dos alunos, como um homem covarde, que bate em uma mulher por ela ser mais frágil. Assim, a violência contra a mulher é vista como uma violação, pois ninguém tem o direito de agredir uma mulher. Há, portanto, uma configuração espacial que expressa a construção da relação violenta por meio do binômio vítima-agressor, na qual a mulher vítima deve ser protegida e assistida, e o homem agressor deve ser punido e preso. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos parecem ter incorporado elementos que remetem aspectos protetivos e punitivos da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006).

Fica evidente ainda que a violência contra a mulher está mais presente nas falas dos alunos, já que estes focam na caracterização da vítima e do agressor, explorando a construção da relação violenta, as causas e conseqüências da violência, os tipos de violência (sobretudo a sexual), e a atribuição de predicados ao ato violento (desumano) e ao agressor (covarde).

No discurso dos professores, os conteúdos divergentes referem-se a consideração do papel do professor na formação dos alunos (influenciar atitudes, formar o caráter, passar valores,) e as barreiras para falar e/ou lidar com esse tipo de violência na escola (resistência dos alunos, extenso conteúdo das disciplinas, falta de: tempo, amparo, material, etc). Além

disso, não foi possível identificar por meio da análise do Alceste a incorporação de elementos da Lei Maria da Penha no discurso dos professores (Brasil, 2006).

Os professores, por sua vez, não se atém ao fenômeno da violência contra a mulher em si, embora consigam descrever situações de violência e abordar possíveis bases socioculturais (submissão feminina, padrões de moralidade, etc) e causas desse tipo de violência (álcool, amor excessivo, diferenças de gênero, excesso de liberdade, etc). O discurso dos professores, possivelmente, em função da inserção social desses sujeitos, enquanto formadores de opinião, revela-se político, na medida em que se apresenta mais interessado em defender a posição de que a escola não é um espaço produtor de violência, o que justifica a postura defensiva quando o assunto é prevenção da violência contra a mulher na escola. Como partem do princípio de que a violência é uma questão cultural e de educação, notadamente fruto da socialização primária, os professores responsabilizam a família por ser o berço da violência, e se eximem da responsabilidade de falar e/ou lidar com essa problemática na escola, ambiente de socialização secundária, pois para eles “a escola não está preparada para isso”.

O fato da violência estar mais evidente no discurso dos alunos, ao passo que os professores pouco falam sobre violência, também foi observado por Galinkin & Almeida (2005), em estudo realizado sobre as representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso dos alunos se aproxima mais da caracterização do fenômeno da violência contra a mulher e, em contrapartida, os professores mantêm um certo distanciamento, na medida que incitam o jogo de empurra escola-família.

Embora não faça parte do escopo desse trabalho correlacionar representações sociais e práticas, é importante destacar que os resultados encontrados nessa pesquisa podem ser úteis na reflexão sobre essa questão. Pode-se inferir dos resultados aqui descritos que, se as representações sociais desses alunos implicarem em ações, é possível se esperar comportamentos de reprimenda à violência contra a mulher e ao agressor. E, no que se refere aos professores, é de se esperar dificuldades e resistências para lidar com essa temática, dentro e fora da escola, tendo em vista que, embora reconheçam a existência da violência no cotidiano e a importância do seu papel na formação dos alunos, os professores não se sentem preparados para lidar com essa problemática, pois alegam que a escola pode dar um complemento, mas a base tem que ser em casa, na família, com os pais.

As implicações práticas desse estudo são: 1. Contribuir para a compreensão do fenômeno da violência contra a mulher; 2. Possibilitar reflexões sobre a possibilidade de prevenção primária desse tipo de violência no ambiente escolar; 3. Estimular reflexões sobre o papel da escola e do professor na prevenção da violência contra a mulher; 4. Levantar questões que possam ser aprofundadas em estudos futuros; 5. Fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas com fins de prevenção desse tipo de violência na escola, ao modo de programas educacionais, revisão de conteúdos dos currículos escolares de todos os níveis de ensino e campanhas educativas de prevenção desse tipo de violência voltadas para o público escolar, conforme dispõe a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006).

Em vistas a melhoria e ampliação desse trabalho, sugere-se a seguinte agenda de pesquisa: 1. Adotar abordagens pluri-metodológicas, qualitativas e quantitativas, bem como procedimentos de coleta de dados variados (ex: observação participante, entrevistas, questionários, escalas, grupos focais, etc); 2. Aumentar o número de participantes professores; 3. Realizar estudos comparativos entre escolas públicas e privadas, a fim de analisar se há diferenças em razão de aspectos socioeconômicos; 4. Identificar a estrutura e organização interna das representações sociais da violência contra a mulher elaborada pelos professores; 5. Aplicar a técnica de controle da centralidade dos elementos do núcleo central da representação, conforme sugere Abric citado por Sá (1996); 6. Aprofundar o estudo das representações da violência contra a mulher, elaboradas por alunos e professores, considerando a perspectiva de raça ou etnia e a faixa etária dos participantes; 7. Propor pesquisas que objetivem compreender as práticas sociais dos alunos e dos professores, no que tange o seu lidar com a violência contra a mulher, dentro e fora da escola.

Em suma, o presente trabalho cumpriu seu objetivo de identificar as representações sociais da violência contra a mulher elaborada por alunos e professores. Dentre as melhorias a serem realizadas, destaca-se a ampliação do número de escolas investigadas, se possível, públicas e privadas, em diferentes regiões do país. Além disso, é interessante realizar estudos considerando a perspectiva de outros atores que atuam no espaço escolar, tais como funcionários da área administrativa, orientadores pedagógicos, psicólogos, coordenadores, diretores, etc.

Diante do exposto, conclui-se que os resultados obtidos nesse trabalho indicam que possivelmente foram construídas representações sociais da violência contra a mulher por alunos e professores. Permitem constatar ainda que há conteúdos comuns e divergentes nas representações sociais desses sujeitos, bem como indícios de ancoragem que apontam para

uma possível matriz de pensamento cultural subjacente a esse fenômeno social. Nesse sentido, pode-se dizer que esse estudo fornece uma panorama inicial para a reflexão sobre a possibilidade de aplicação desse tema no contexto escolar, considerando que a prevenção primária da violência contra a mulher, especificamente, ainda é pouco explorada.

Referências

- Abric, J-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. Em A.S.P. Moreira & D.C. de Oliveira (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J-C. Abric (ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Coyoacán.
- Agende. (2004). *10 anos da adoção da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, Convenção de Belém do Pará*. Brasília: autor.
- Aldarondo, E., & Sugarman, D. B. (1996). Risk marker analysis of the cessation and persistence of wife assault. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (5), 1010-1019.
- Alemida, A. M. O. (2005). A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. Em: Maria de Fátima de Souza Santos e Leda Maria Almeida (Orgs.) *Diálogos com a teoria das representações sociais* (pp. 119-160). Recife: UFPE/EdUFAL.
- Alhabib, S., Nur, U., & Jones, R. (2010). Domestic violence against women: Systematic review of prevalence studies. *Journal of Family Violence*, 25 (4), 369-382.
- Almeida, A. M. de O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Soc. Estado*, 24 (3), 713-737.
- Almeida, A. M. O. (2001). A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico metodológicos. *Ser Social*, 9, 129-158.
- Almeida, J. B. L. de. (2007). *Crenças sociais acerca das diferenças entre homens e mulheres e suas relações com a percepção da violência do homem contra a mulher*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, PB, Brasil.
- Almeida, S. F. C. de., Santos, M. C. A. B. dos., & Rossi, T. M. de F. (2006). Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência intrafamiliar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (3), 277-286.

- Almeida, T. L. (2009). *“Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher”*: representações sociais do corpo feminino. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Alves, B. M., & Pitanguy, J. (1985). *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Alves, S. L. B. & Diniz, N. M. F. (2005). “Eu digo não, ela diz sim”: a violência conjugal no discurso masculino. *Rev. Bras. Enferm.*, 58 (4), 387-392.
- Amâncio, L. (1992). As assimetrias nas representações do gênero. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-22.
- Amâncio, L. (1993). Gênero – Representações e Identidades. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 14, 127-140.
- Anchieta, V. C. C., & Galinkin, A. L. (2005). Policiais civis: representando a violência. *Psicologia e Sociedade*, 17 (1), 17-28.
- Anido, M. (2005). *Violencia em la familia... de eso no se habla*. Buenos Aires: Lumen.
- APA. (1994). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV*. Retirado a 26 de Janeiro, 2012, de <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>.
- Arantes, V. A., Sastre, G., & González, A. (2010). Violência contra a mulher e representações mentais: Um estudo sobre pensamentos morais e sentimentos de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (1), 109-120.
- Arrazola, L. D., & Rocha, I. (1996). Mulher, natureza, cultura: Apontamentos para um debate. Em G. Rabay (Org.). *Mulheres e Sociedade* (pp. 45-55). João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária.
- Arruda, A. (2005). Despertando do pesadelo: a interpretação. Em Antonia Silva Paredes Moreira et al (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 229-258). João Pessoa: UFPE.
- Assmann, S. J. (2007). Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. *Interthesis*, 4 (1).
- Auad, D. (2006). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.

- Azambuja, M. P. R. de, & Nogueira, C. (2008). Introdução à violência contra as mulheres como um problema de direitos humanos e de saúde pública. *Saúde e Sociedade, 17* (3), 101-112.
- Bandeira, L. & Almeida, T. M. C. (2004). Políticas públicas destinadas ao combate da violência contra as mulheres – por uma perspectiva feminista, de gênero e de direitos humanos. Em: Lourdes Bandeira, Tânia Mara Campos e Andrea Mesquita de Menezes (Orgs.). *Violência Contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste* (pp. 147-171), Brasília: Agende.
- Bandeira, L. & Almeida, T. M.C. (2008). Desafios às políticas e ações em saúde frente à violência contra as mulheres. *Ser Social, 10* (22), 183-212.
- Bandeira, L. & Melo, H. P. de. (2010). *Tempos e Memórias: Movimento Feminista no Brasil*. Brasília: Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Bandeira, L. (1999). Violência sexual, imaginário de gênero e narcisismo. Em Mireya Suárez, Lourdes Bandeira (Orgs.). *Violência, gênero e crime no Distrito Federal* (pp. 353-386). Brasília: Universidade de Brasília.
- Bandeira, L. (2005). *Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres – Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas*. Brasília: CEPAL/SPM.
- Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista à ciência. In *Estudos Feministas, 16* (1), 207-228.
- Banyard, V., Potter, S., & Turner, H. (2011). The impact of interpersonal violence in adulthood on women's job satisfaction and productivity: The mediating roles of mental and physical health. *Psychology of Violence, 1* (1), 16-28.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beauvoir, S. de. (1967). *O Segundo sexo. II. A Experiência Vivida* (2ª. ed). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Beauvoir, S. de. (1980). *O Segundo sexo. I. Fatos e Mitos* (3ª. ed). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bento, B. (2002). *A reinvenção do corpo. Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.

- Bloom, S. S. (2008). *Violence against women and girls: A Compendium of Monitoring and Evaluation Indicators*. United States: USAID.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brancalhone, P. G., Fogo, J. C., & Williams, L. C. de A. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 20 (2), 113-117.
- Brasil (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado a 8 de Setembro, 2011, de http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2003). *Lei Nº 10.778, de 24 de Novembro de 2003*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2006). *Lei Nº 11.340, de 7 de Agosto de 2006*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2010). *Mobilização em defesa da Lei Maria da Penha: Mexeu com a Lei, Mexeu comigo*. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Brasil (2010). *Pacto Nacional de Enfrentamento da Violência contra as Mulheres*. Brasília: Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres.
- Brasil (2011). *Iriny Lopes participa de reunião de presidentes dos TJs*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Retirado a 8 de Setembro, 2011, de http://www.sepm.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2011/02/iriny-lopes-participa-de-reuniao-de-presidentes-dos-tjs.
- Brasil (2011). *Portaria Nº 104, de 25 de janeiro de 2011*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2011). *Violência domina noticiário da mídia nacional sobre mulheres*. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Brazão, A. & Oliveira, G. C.de. (Orgs.). (2010). *Violência contra as mulheres – Uma história contada em décadas de luta*. Brasília: CFEMEA.
- Browne, A. (1993). Violence against women by male partners. Prevalence, outcomes, and policy implications. *American Psychologist*, 48 (10), 1077-1087.
- Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

- Butler, J., & Rubin, G. (2003). Tráfico sexual – entrevista. *Cadernos Pagu*, 21, 157-209.
- Camargo, B. V. (2005). Introdução. Em Antonia Silva Paredes Moreira *et al* (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 19-23). João Pessoa: UFPE.
- Carvalho, M. E. P. de. (2004). Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 41-58.
- Carvalho-Barreto, A. de. (2008). *Predição à violência de gênero em estudantes universitários: estudo exploratório*. Dissertação de mestrado, Universidade de Fortaleza, Ceará, CE, Brasil.
- Carvalho-Barreto, A. de., Bucher-Maluschke, J. S. N. F., Almeida, P. C. de., & DeSouza, E. (2009). Desenvolvimento humano e violência de gênero: Uma integração bioecológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (1), 86-92.
- Chaperon, S. (1999). Auê sobre O Segundo Sexo. *Cadernos Pagu*, 12, 37-53.
- Chauí, M. (1998). Ética e violência. *Teoria e Debate*, 39.
- Clémence, A., Green, E. G.T., & Courvoisier, N. (2011). Comunicação e ancoragem: a difusão e a transformação das representações sociais. Em Ângela Maria de Oliveira Almeida, Maria de Fátima de Souza Santos & Zeide Araujo Trindade (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 179-194). Brasília: Technopolitik.
- Comas-Diaz, L. & Jansen, M. A. (1995). Global conflict and violence against women. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1 (4), 315-331.
- Corrêa, M. (2001). Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, 16, 13-29.
- Cortez, M. B., & Souza, L. de. (2008). Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 171-180.
- Cortez, M. B., & Souza, L. de. (2010). A violência conjugal na perspectiva de homens denunciados por suas parceiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (2), 129-142.
- Cortez, M. B., Menandro, M. C. S., & Souza, L. de. (2010). Representações sociais da violência de gênero/ conjugal em estudos científicos. Em *Fazendo Gênero 9*:

Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Retidado em 8 de Setembro, 2011, de http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1267363401_ARQUIVO_FG9C_ortez.pdf.

Cortizo, M. del C., & Goyeneche, P. L. (2010). Judicialização do privado e da violência contra a mulher. *Rev. Katál.*, 13 (1), 102-109.

Cortizo, M. del C., & Goyeneche, P. L. (2010). Judicialização do privado e a violência contra a mulher. *Rev. Kátal*, 13 (1), 102-109.

Costa, M. R., & Pimenta, C. A. M. (2006). *A violência: natural ou sociocultural?* São Paulo: Paulus.

Couto, M. T.; Schraiber, L. B.; D'Oliveira., A. F. P. L.; Kiss, L., B. (2006). Concepções de gênero entre homens e mulheres de baixa renda e escolaridade acerca da violência contra a mulher. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11 (Supl.), 1323-1332.

Crespo, E. (1991). Representaciones sociales y actitudes: una vision periférica. Em: C. F. Villanueva, J.R. Torregrossa, F. J. Burillo & F. Munne. (Orgs.). *Cuestiones de Psicología Social* (pp. 97-105), I Encuentro Hispano-Societivo (pp. 97-105). Universidade Complutense de Madrid.

D'Oliveira, A. F. P. L., Schraiber, L. B., França-Júnior, I., Ludermir, A. B., Portella, A. P., Diniz, C. S., Couto, M. T., & Valença, O. (2009). Fatores associados à violência por parceiro íntimo em mulheres brasileiras. *Rev. Saúde Pública*, 43 (2), 299-310.

Dahlberg. L. L. & Krug. E. G. (2007). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11 (Sup), 1163-1178.

DataSenado. (2005). *Relatório de pesquisa: Violência doméstica contra a mulher*. Brasília: Presidência da República do Brasil. Senado Federal.

DataSenado. (2011). *Violência doméstica e familiar contra a mulher: pesquisa de opinião pública nacional*. Presidência da República do Brasil. Senado Federal.

Debert, G. G. & Oliveira, M. B. de. (2007). Os modelos conciliatórios de solução de conflitos e a “violência doméstica”. *Cadernos Pagu*, 29, 305-337.

Deeke, L. P., Boing, A. F., Oliveira, W. F., & Coelho, E. B. S. (2009). A dinâmica da violência doméstica: uma análise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro. *Saúde e Sociedade*, 18 (2), 248-258.

- DeSouza, E., Baldwin, J. R., Rosa, F. H. da. (2000). A construção social dos papéis femininos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 485-496.
- Devreux, A. M. (2005). A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. *Revista Sociedade e Estado*, 20 (3), 561-584.
- DIEESE. (2011). *Anuário das mulheres brasileiras*. São Paulo: autor.
- Diniz, G. R. S. & Pondaag, M. C. M. (2006). A face oculta da violência contra a mulher: o silêncio como estratégia de sobrevivência. Em Ângela Maria de Oliveira Almeida, Glaucia Ribeiro Starling Diniz & Maria de Fátima Souza Santos (Orgs.). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos de representações sociais*. Brasília: UnB.
- Doise, W. (1984). Social representations, inter-group experiments and levels of analysis. Em: R. Farr & S. Moscovici (Orgs.). *Social Representations* (pp.255-266). Cambridge/UK: Cambridge University Press – Paris/França: MSH.
- Doise, W. (1984/2001). Atitudes e representações. Em D. Jodelet (org.). *As representações sociais* (pp. 187-204). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Doise, W. (2001). Cognição e representações sociais: a abordagem genética. Em: D. Jodelet (Org.). *As representações sociais* (pp. 301-320). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Donnerstein, E. (1980). Aggressive Erotica and Violence Against Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (2), 269-277.
- Donnerstein, E., & Berkowitz, L. (1981). Victim reactions in aggressive erotic films as a factor in violence against women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (4), 710-724.
- Duarte, C. L. (2006). *Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo: fotobiografia*. Brasília: Mercado Cultural.
- Durand, J. G., Schraiber, L. B., França-Júnior, I., & Barros, C. (2011). Repercussão da exposição à violência por parceiro íntimo no comportamento dos filhos. *Rev. Saúde Pública*, 45 (2), 355-364.
- Duven, G. (1993). The development of social representations of gender. *Papers on social representations*, 2 (3), 1-7.

- Faria, M. G. de A., David, H. M. S. L., & Rocha, P. R. da. (2011). Inserção e prática religiosa entre mulheres: aspectos protetores ao uso de álcool e violência. *Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.*, 7 (1), 32-37.
- Filho, M. M., Eufásio, C., & Batista, M. A. (2011). Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. *Saúde e Sociedade*, 20 (3), 554-567.
- Fitzgerald, L. F. (1993). Sexual Harassment. Violence against women in the workplace. *American Psychologist*, 48 (10), 1070-1076.
- Font, M. D. M., López, S. G., Antigas, E. H., & Gras, J. Z. (Orgs.). (2006). *La violencia de género en la antigüedad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- FPA., & SESC. (2010). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado*. São Paulo: autor.
- Frieze, I. H. (2000). Violence in close relationships – Development of a research area: Coment on Archer (2000). *Psychological Bulletin*, 126 (5), 681-684.
- Galinkin, A. L. & Almeida, A. M. O. (2005). Representações sociais da violência entre adolescentes e professores da classe média. Em L.R. Castro & J. Correa (Orgs.). *Juventude Contemporânea: perspectivas internacionais em saúde, educação e cidadania* (pp. 233-252). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ.
- Galinkin, A. L. & Ismael, (2011). Gênero. Em Ana Raquel Rosas Torres e cols. (Orgs.). *Psicologia social: temas e teorias* (pp. 503-557). Brasília: Technopolitik.
- Galinkin, A. L. (2006). A (des) construção da pessoa e violência. Em: Angela Maria de Oliveira Almeida e cols. (Orgs.), *Violência, Exclusão Social e Desenvolvimento Humano: estudos em representações sociais* (pp. 55-72). Brasília: UnB.
- Galinkin, A. L. (2007). Velhas e Novas Violências contra a Mulher. Em L. E. G. Bojart, E. A. Rezende & L. O. Penido (Orgs.), *Anais do 2º Congresso Internacional sobre a Mulher, Gênero e Relações de Trabalho* (pp. 12-29). Goiânia: Procuradoria Regional do Trabalho da 18ª Região.
- Gaskell, G. & Fraser, C. (1990). The social psychological study of widespread beliefs. Em: G. Gaskell G. & C. Frase. *The social psychological study of widespread beliefs*. (pp. 3-24). Oxford/USA: Oxford University Press.

- Giffin, K. (2005). A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (1), 47-57.
- Gomes, A. A. (2003). Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas. *Enfoques*, 2 (1), 1-8.
- Gomes, N. P., & Diniz, N. M. F. (2008). Males unveiling the different forms of conjugal violence. *Acta Paul Enferm.*, 21 (2), 262-267.
- Gomes, R. (2008). A Dimensão Simbólica da Violência de Gênero: uma discussão introdutória. *Athenea Digital*, 14, 237-243.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12 (24), 149-161.
- Goodman, L. A., Koss, M. P., Fitzgerald, L. F., Russo, N. F., & Keita, G. P. (1993). Male violence against women. Current research and future directions. *American Psychologist*, 48 (10), 1054-1058.
- Granja, E., & Medrado, B. (2009). Homens, violência de gênero e atenção integral em saúde. *Psicologia & Sociedade*, 21 (1), 25-34.
- Gras, J. Z. (2006). La mujer como sujeto pasivo de la literatura griega. Em Maria Dolors Molas Font, Sonia Guerra López, Elisabet Huntingford Antigas e Joana Zaragoza Gras (Orgs.). *La violencia de género en la antigüedad* (pp. 15-38). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Gregori, M. F. (1999). Estudos de gênero no Brasil (comentário crítico). Em Sérgio Miceli (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). Volume II - Sociologia*. (223-235). São Paulo/ Brasília: Editora Sumaré/Anpocs/Capes.
- Grossi, M. P.; Minella, L. S.; Losso, J. C. M. (2006). *Gênero e Violência: pesquisas acadêmicas (1975-2005)*. Florianópolis: Ed. Mulheres.
- Guimarães, F. (2009). “Mas ele diz que me ama...”: impacto da história de uma vítima na vivência de violência conjugal de outras mulheres. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Guimarães, S. P., & Campos, P. H. F. (2007). Norma social violenta: Um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 188-196.

- Harding, S. (1996). *Ciência y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heilborn, M. L. & Sorj, B. (1999). Estudos de gênero no Brasil. Em Sérgio Miceli e cols. (Orgs). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). Volume 2- Sociologia*. São Paulo/ Brasília: Editora Sumaré/Anpocs/Capes.
- Heilborn, M. L. (1992). Fazendo Gênero? A Antropologia da Mulher no Brasil. Em Cristina Bruschini & Albertina de Oliveira Costa (Orgs). *Uma questão de gênero* (93-126). São Paulo: Editora Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas.
- IBOPE & Instituto Avon. (2009). *Percepções e reações da sociedade sobre a violência contra a mulher*. São Paulo: autor.
- IBOPE & Instituto Patrícia Galvão. (2004). *O que a sociedade pensa sobre a violência contra as mulheres*. São Paulo: autor.
- IBOPE & Instituto Patrícia Galvão. (2006). *Percepção e reações da sociedade sobre a violência contra a mulher*. São Paulo: autor.
- IBOPE & Themis. (2008). *Dois anos da Lei Maria da Penha: o que pensa a sociedade?*. Porto Alegre: autor.
- Instituto Avon & IPSOS. (2011). *Percepções sobre a violência doméstica contra a mulher no Brasil*. São Paulo: autor.
- IPEA. (2010). *Sistema de indicadores de percepção social – Igualdade de gênero*. Brasília: autor.
- Jasper, J & Fraser, C. (1984). Attitudes and social representations. Em: R. Farr & S. Moscovici (dir.). *Social Representations* (pp. 101-124). Cambridge/UK: Cambridge University Press – Paris/França: MSH.
- Jodelet, D. (2004). *Loucura e representações sociais*. Petrópolis: Vozes
- Jodelet, D. (2006). Presença da cultura no campo da saúde. Em Almeida, A.M.O., Santos, M. F. S, Diniz, G. R. S & Trindade, Z. A. (Orgs.). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: Estudos em Representações sociais* (pp. 75-109). Brasília: EdUnB.
- Jodelet, D. (Org.). (1984/2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Joffe, H. (1994). "Eu-não, meu-grupo-não": representações sociais transculturais da Aids. Em S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 297-322). Petrópolis: Vozes.
- Jong, L. C., Sadala, M. L. A., & Tanaka, A. C. D'A. (2008). Desistindo da denúncia ao agressor: relato de mulheres vítimas de violência doméstica. *Rev. Esc Enferm.*, 42 (4), 744-751.
- Junqueira, M. de F. R. (2003). *Representação social da violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiás.
- Kiss, L. B., & Schraiber, L. B. (2011). Temas medico-sociais e a intervenção em saúde: a violência contra as mulheres no discurso dos profissionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (3), 1943-1952.
- Koss, M. P. (1990). The women's mental health research agenda. Violence against women. *American Psychologist*, 45 (3), 374-380.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
- Labronici, L. M., Fegadoli, D., & Correa, M. E. C. (2010). Significado da violência sexual na manifestação da corporeidade: um estudo fenomenológico. *Rev. Esc. Enferm.*, 44 (2), 401-406.
- Laqueur, T. (2001). A descoberta dos sexos. Em *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud* (pp. 189-238). Rio de Janeiro: Relumê Dumará.
- Laqueur, T. (2001). Representando do sexo. Em *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud* (pp. 151-188). Rio de Janeiro: Relumê Dumará.
- Lauretis, T. de. (2007). La technologie du genre. Em *Théorie queer et cultures populaires – de Foucault à Cronenberg*. Paris: La Dispute.
- Leal, S. M. C., Lopes, M. J. M., & Gaspar, M. F. M. (2011). Representações sociais da violência contra a mulher na perspectiva da enfermagem. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, 15 (37), 409- 424.
- Leal, S. M. C., Lopes, M. J. M., & Gaspar, M. F. M. (2011). Representações sociais da violência contra a mulher na perspectiva da enfermagem. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.*, 15 (37), 409-424.

- Lima, D. C., Buchele, F., & Clímaco, D. A. (2008). Homens, gênero e violência contra a mulher. *Saúde e Sociedade, 17*, 69-81.
- Lima, M. L. J. P. (1993). Atitudes. Em: J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.) *Psicologia Social* (pp. 167-199). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Linz, D. G., Donnerstein, E., & Penrod, S. (1987). The findings and recommendations of the Attorney General's Commission on Pornography. *American Psychologist, 42* (10), 946-953.
- Linz, D. G., Donnerstein, E., & Penrod, S. (1988). Effects of long-term exposure to violent and sexually degrading depictions of women. *Journal of Personality and Social Psychology, 55* (5), 758-768.
- Linz, D., & Donnerstein, E. (1990). The role of social scientists in policy decision making about pornography: a reply to Page. *Canadian Psychology, 31* (4), 368-370.
- Louis, M. V. (2006). Diga-me: o que significa Gênero? *Sociedade e Estado: Paternidade e Cidadania, 21* (3), 711-724.
- Louro, G. L. (2008). O "Estranhamento" Queer. Em Cristina Stevens & Tânia Swain (Orgs.). *A Construção dos Corpos. Perspectivas Feministas* (pp. 141-148). Florianópolis: Editora das Mulheres.
- Lucânia, E. R., Miyazaki, M. C. de O. S., & Domingos, N. A. M. (2008). Projeto Acolher: caracterização de pacientes e relato do atendimento psicológico a pessoas sexualmente vitimadas. *Temas em Psicologia, 16* (1), 73-82.
- Machado, L. Z. (2002). Atender vítimas, criminalizar violências. Dilemas das Delegacias da Mulher. *Série Antropologia, 319*, 1-23.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Newman, D. L., & Fagan, J. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65* (1), 68-78.
- Malamuth, N. M. (1986). Predictors of naturalistic sexual aggression. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (5), 953-962.

- Malamuth, N. M., Check, J. V. P., & Briere, J. (1986). Sexual Arousal in Response to Agression: Ideological, Aggressive, and Sexual Correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (2), 330-340.
- Marins, M. T. A. de. (2008). Bourdieu & Lahire: algumas reflexões sobre as representações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (21), 81-89.
- Marková, I. (2003). Les focus groups. In: Moscovici, S. et Buschini, F. (Edits.). *Les méthodes des sciences humaines* (p. 221-242). Paris: PUF.
- Marques, T. M., & Coleta, M. F. D. (2010). Atribuição de causalidade e reações de mulheres que passaram por episódios de violência conjugal. *Temas em Psicologia*, 18 (1), 205-218.
- Melo, M. C. B. de, Barros, E. N. de, & Almeida, A. M. L. G. de. (2011). A representação social da violência em adolescentes de escolas da rede pública de ensino do Município de Jabotão do Guararapes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16 (10). 4211-4220.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Editora Ática.
- Miller, M. S. (1999). *Feridas invisíveis: abuso não-físico contra mulheres*. São Paulo: Summus.
- Minayo, M. C. de S. (2007). Prefácio. Em: Stella Taquette (Org.). *Violência contra a mulher adolescente/jovem* (pp. 7-13), Rio de Janeiro: UERJ.
- Minayo, M. C. S. (2006). *Violência e Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Monteiro, M. da C. N., Cabral, M. A. A., & Jodelet, D. (1999). As representações sociais da violência doméstica: uma abordagem preventiva. *Ciência e saúde coletiva*, 4 (1), 161-170.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Moura, L. B. A., Gandolfi, L., Vasconcelos, A. M. N., & Pratesi, R. (2009). Violências contra mulheres por parceiro íntimo em área urbana economicamente vulnerável, Brasília, DF. *Rev. Saúde Pública*, 43 (6), 944-953.
- Muehlenhard, C. L., & Linton, M. A. (1987). Date Rape and Sexual Agression in Dating Situations: Incidence and Risk Factors. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (2), 186-196.
- Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2006). Mulheres vitimas de violência doméstica: Compreendendo subjetividades assujeitadas. *Psico*, 37 (1), 7-13.
- Narvaz, M. G. (2010). Masoquismo feminino e violência doméstica: reflexões para a clínica e para o ensino de Psicologia. *Psicol. Ensino & Form*, 1 (2), 47-59.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 49-55.
- Nóbrega, S.M. da., & Coutinho, M. da P. de L. (2003). O teste de associação livre de palavras. Em Maria da Penha Lima Coutinho *et al.* (Orgs.). *Representações sociais: abordagem interdisciplinar* (pp. 67-77). João Pessoa: UFPB.
- O'Leary, K. D., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J., & Tyree, A. (1989). Prevalence and Stability of Physical Agression Between Spouses: A Longitudinal Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 57 (2), 263-268.
- OEA. (1994). *Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher*. Retirado a 8 de Setembro, 2011, de <http://www.agende.org.br/docs/File/convencoes/belem/docs/convencao.pdf>.
- Oliveira, A. L., Chamon, E. M. O. Q., & Mauricio, A. G. C. (2010). Representação social da violência: estudo exploratório com estudantes de uma universidade do interior do estado de São Paulo. *Educar*, 36, 261-274.
- Oliveira, A. P. G., & Cavalcanti, V. R. S. (2007). Violência doméstica na perspectiva de gênero e políticas públicas. *Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.*, 17 (1), 39-51.
- Oliveira, D. C., & Souza, L. de. (2006). Gênero e violência conjugal: concepções de psicólogos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (2), 34-50.

- OMS. (1993). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-10*. Retirado a 26 de Janeiro, 2012, de <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>.
- OMS. (2005). *Resumen del informe: Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica*. Genebra: Organización Mundial de la Salud.
- ONU. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Retirado a 8 de Setembro, 2011, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.
- Oswaldo Cruz. Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Page, S. (1990). The turnaround on pornography research: some implications for psychology and women. *Canadian Psychology*, 31 (4), 359-367.
- Palacios, F. F. (1997). Representacion social de la feminidad y masculinidad en un grupo de profesionales de la salud mental: discusion en torno a la categoria de gênero. *Papers on social representations*, 6 (2), 95-107.
- Parrot, D. J., & Zeichner, A. (2003). Effects of hypermasculinity on physical aggression against women. *Psychology of Men & Masculinity*, 4 (1), 70-78.
- Pedrosa, C. M., & Spink, M. J. P. (2011). A violência contra a mulher no cotidiano dos serviços de saúde: desafios para a formação médica. *Saúde e Sociedade*, 20 (1), 124-135.
- Pimentel, S. (2008). *Experiências e Desafios. Comitê sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher CEDAW/ONU*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres.
- Pinto, C. R. J. (2003). *Uma história do Feminismo no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Poeschl, G. (2003). Representações sociais das diferenças entre os sexos, práticas familiares e relações entre homens e mulheres. *Estudos Goiânia*, 30 (1), 31-49.
- Porto, M. (2006). Violência contra a mulher e atendimento psicológico: o que pensam os/ as gestaores/ as municipais do SUS. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (3), 426-439.
- Presser, A. D., Meneghel, S. N., & Hennington, E. A. (2008). Mulheres enfrentando as violências: a voz dos operadores sociais. *Saúde e Sociedade*, 17 (3), 126-137.

- Puljiz, M., & Pompeu, A. (2012). *Todos os meses pelo menos cinco mulheres são assassinadas na capital*. Brasília: Correio Brasiliense.
- Ramos, M. E., & Castro, L. (2010). Atividade reflexiva com mulheres que sofreram violência doméstica. *Psicologia, ciência e profissão*, 30 (2), 418-427.
- Reichenheim, M. E., Dias, A. S., & Moraes, C. L. (2006). Co-ocorrência de violência física e conjugal e contra filhos em serviços de saúde. *Rev. Saúde Pública*, 40 (4), 595-603.
- Reidy, D. E., Shirk, S. D., Sloan, C. A., & Zeichner, A. (2009). Men who aggress against women: Effects of feminine gender role violation on physical aggression in hypermasculine man. *Psychology of Men & Masculinity*, 10 (1), 1-12.
- Reinoso, B. G. & Silva, V. B. (2009). Violencia de gênero versus Violencia doméstica: La importância de la especificidad. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 32, 1-19.
- Ribolla, M. B., & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. *Revista Semestral da ABRAPÉE*, 2 (1), 111-121.
- Rifiotis, T. (2004). As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a <<judicialização>> dos conflitos conjugais. *Sociedade e Estado*, 19 (1), 85-119.
- Rifiotis, T. (2008). Judicialização das relações sociais e estratégias de reconhecimento: repensando a ‘violência conjugal’ e a ‘violência intrafamiliar. *Rev. Katál*, 11 (2), 225-236.
- Rosa, A. G., Boing, A. F., Büchele, F., Oliveira, W. F., & Coelho, E. B. S. (2008). A violência conjugal contra a mulher a partir da ótica do homem autor da violência. *Saúde e Sociedade*, 17 (3), 152-160.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8 (30), 95-145.
- Russo, N. F. (1990). Overview: Forging research priorities for women’s mental health. *American Psychologist*, 45 (3), 368-373.
- Sá, C. P. (1996). O campo de estudos das representações sociais. Em: C. P. Sá. *Núcleo central das representações sociais* (p. 13-50). Petrópolis: Vozes.

- Sá, C. P. (1998) *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (1993). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. Em: M. J. Spink (Org.). *O conhecimento no cotidiano* (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Saffioti, H. (2008). A ontogênese do gênero. Em Cristina Stevens & Tânia Swain (Orgs.). *A Construção dos Corpos. Perspectivas Feministas* (pp. 149-182). Florianópolis: Editora das Mulheres.
- Sagot, M. (2000). *Ruta critica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar en América Latina: estúdios de caso de diez países*. San José: Organización Panamericana de la Salud.
- Santos, C. M. & Izumino, W. P. (2005). Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. *Revista Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 16 (1), 1-16.
- Santos, C. M. (2007). Ativismo jurídico transnacional e o estado: reflexões sobre os casos apresentados contra o Brasil na Comissão Interamericana de Direitos Humanos. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, 7 (4), 26-57.
- Santos, K. B. dos., Galinkin, A. L., Almeida, A. M. O., Rosa, I. de. O., Santos, I. C., & Moore, R. A. (2011). Do reificado ao consensual: Análise da Lei Maria da Penha em cordel. Em *16º Encontro Nacional da ABRAPSO - Relatório de Livro de resumos. XVI Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO*. Recife: Abrapso.
- Santos, K. B. dos., Galinkin, A. L., Rosa, I. de. O., Santos, I. C., & Moore, R. A. (2011). Diferenças de gênero nas representações sociais de jovens sobre a violência contra a mulher. Em *Psicologia social e seus movimentos: Textos completos do Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO*. Recife: UFPE.
- Sardenberg, C. M. B. (2007). Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? *Estudos Feministas*. Retirado a 8 de Setembro, 2011, de <http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys11/libre/cecilia.htm>
- Scaranto, C. A. A., Biazevic, M. G. H., & Michel-Crosato, E. (2007). Percepção dos agentes comunitários de saúde sobre a violência doméstica contra a mulher. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (4), 694-705.

- Scavone, L. (2008). Estudos de gênero: uma sociologia feminista? *Estudos Feministas*, 16 (1), 173-186.
- Schraiber, L. B., D'Oliveira, A. F., Falcão, M. T. C. & Figueiredo, W. S. (2005). *Violência dói e não é direito: violência contra a mulher, saúde e direitos humanos*. São Paulo: Unesp.
- Schraiber, L. B., D'Oliveira, A. F. P. L., & Couto, M. T. (2009). Violência e saúde: contribuições teóricas, metodológicas e éticas de estudos da violência contra a mulher. *Cad. Saúde Pública*, 25 (Sup), 205-216.
- Schraiber, L. B., D'Oliveira, A. F. P. L., França-Júnior, I., Diniz, S., Portella, A. P., Ludermir, A. B., Valença, O., & Couto, M. T. (2007). Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. *Rev. Saúde Pública*, 41 (5), 797-807.
- Schraiber, L., D'Oliveira, A. F., Hanada, H., Figueiredo, W., Couto, M., Kiss, L., Durand, J., & Pinho, A. (2003). Violência vivida: a dor que não tem nome. *Interface – Comunic, Saúde, Educ.*, 6 (10), 41-54.
- Scott, J. W. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 16 (2), 05-19.
- Segato, R. L. (1998). Os percursos do gênero na Antropologia e para além dela. *Série Antropologia*, 236.
- Setton, M. da G. J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, 17, (2), 335-350.
- Setton, M. da G. J. (2002). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28 (1), 107-116.
- Silva, L. M. A. (2011). *Várias faces de uma mesma moeda? As representações sociais da responsabilidade social em um banco brasileiro*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, M. A. da, Neto, G. H. F., Figueiroa, J. N., & Filho, J. E. C. (2010). Violence against women: prevalence and associated factors in patients attending a public healthcare service in the Northeast of Brazil. *Cad. Saúde Pública*, 26 (2), 264-272.

- Silva, S. G. (2010). Preconceito e discriminação: As bases da violência contra a mulher. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (3), 556-571.
- Simpatia, T. (2010). *Lei Maria da Penha em folheto de Cordel*. Ceará: Instituto Maria da Penha.
- Soares, B. M. (2005). *Enfrentando a violência contra a mulher: Orientações práticas para profissionais e voluntários (as)*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres.
- Souto, C. M. R. M., & Braga, V. A. B. (2009). Vivências da vida conjugal: posicionamento das mulheres. *Rev. Bras. Enferm.*, 62 (5), 670-674.
- Stockdale, M. S., O'Connor, M., Gutek, B. A., & Geer, T. (2002). The relationship between prior sexual abuse and reactions to sexual harassment. Literature review and empirical study. *Psychology, Public Policy, and Law*, 8 (1), 64-95.
- Suárez, M. (2000). Gênero: uma palavra para desconstruir idéias e um conceito empírico e analítico. Em Kelly Silva (Org.). *Gênero no mundo do trabalho: I Encontro de Intercâmbio de Experiências do fundo de Gênero no Brasil* (pp. 16-29). Brasília: Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional.
- Suárez, M., & Bandeira, L. (1999). Apresentação. Em Mireya Suárez, Lourdes Bandeira (Orgs.). *Violência, gênero e crime no Distrito Federal* (pp. 9-26). Brasília: Universidade de Brasília.
- Suárez, M., Silva, A. P. P. M. da., França, D. J., & Weber, R. (1999). A noção de crime sexual. Em Mireya Suárez, Lourdes Bandeira (Orgs.). *Violência, gênero e crime no Distrito Federal* (pp. 29-55). Brasília: Universidade de Brasília.
- Teles, M. A. de A. & Melo, M. O. (2003). *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense.
- Traverso-Yépez, M. A., & Pinheiro, V. de S. (2005). Socialização de gênero e adolescência. *Estudos Feministas*, 13 (1), 147-162.
- Trindade, Z. A., Santos, M. de F. S. & Almeida, A. M. O. (2011). Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. Em Ângela Maria de Oliveira Almeida, Maria de Fátima de Souza Santos & Zeide Araujo Trindade (Orgs.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 101-121). Brasília: Technopolitik.

- Valença, A. M., Nascimento, I., Meder, K., Freire, R., Mezzasalma, M. A., Leão, V., & Nardi, A. E. (2010). Comportamento violento, gênero e psicopatologia. *Rev. Latinoamericana Psicopatologia* 13 (2), 238-252.
- Vandello, J. A., & Cohen, D. (2003). Male honor and female fidelity: Implicit cultural scripts that perpetuate domestic violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (5), 997-1010.
- Walker, L. E. A. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44 (4), 695-702.
- Weiszflog, W. (2009). *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, 9, 460-482.
- Wieviorka, M. (1997). O novo paradigma da violência. *Tempo Social*, 9 (1), 5-41.
- Wieviorka, M. (2009). Violência, sujeito e sociologia: Entrevista com Michel Wieviorka. *Dilemas*, 2 (3), 143-171.
- Zaluar, A. (1999). Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*, 13 (3), 3-17.

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO DE EVOCÇÃO

Pesquisa: *Violência contra a mulher*

Responsável: Karine Brito dos Santos
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Galinkin

Prezado (a) participante,

Estamos realizando uma pesquisa sobre a *violência contra a mulher* cujo objetivo geral é compreender a visão dos alunos sobre esse tema. O questionário a seguir faz parte dessa pesquisa, e os dados que você fornecerá são sigilosos e você não será identificado (a).

Não há respostas certas ou erradas. Todas as respostas são válidas.

Sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa. Agradeço desde já e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos.

1. Escreva as 6 primeiras palavras ou expressões que lhe vem à mente sobre **violência contra a mulher**:

() _____
 () _____
 () _____
 () _____
 () _____
 () _____

2. Enumere dentro dos parênteses, de 1 a 6, em ordem de importância, as palavras ou expressões descritas acima por você.
3. Explique no espaço abaixo a escolha da palavra ou expressão de número 1.

4. Onde você obteve informações sobre a **violência contra a mulher**?
(se tiver mais de uma opção, cite todas)

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS ALUNOS

Solicito, por gentileza, o preenchimento de alguns dados:

Estuda na:

1^o série do ensino médio ()

2^o série do ensino médio ()

3^o série do ensino médio ()

1. **Qual a sua idade?** _____
2. **Sexo:** () Masculino () Feminino
3. **Local onde mora?** _____
4. **Você se considera, quanto à cor da pele:**
 () Branca () Preta () Amarela () Parda () Não se identifica
5. **Você se considera, quanto à religião:**
 () Católica () Espírita () Evangélica () Sem religião
 () Outra. Qual: _____
6. **Você exerce alguma atividade remunerada?** () Não () Sim Qual: _____
7. **Quantas pessoas moram em sua casa?** _____
8. **Renda Média Mensal da Família:**
 () Menor que 1 salário mínimo (R\$545,00) Recebe Bolsa Família? () Sim () Não
 () 1 a 2 salários mínimos (R\$545,00 a R\$1.090,00)
 () Acima de 2 até 3 salários mínimos (R\$1.090,00 a R\$1.635,00)
 () Acima de 3 até 4 salários mínimos (R\$1.635,00 a R\$2.180,00)
 () Acima de 4 até 5 salários mínimos (R\$2.180,00 a R\$2.725,00)
 () Acima de 5 ou mais salários mínimos (a partir de R\$2.725,00)
9. **Quanto a relacionamentos, no momento você está:**
 () Solteiro (a) () Ficando () Namorando () União Estável/ Morando junto
 () Casado (a) () Separado (a) () Outro. Qual? _____
10. **Você tem filhos?** () Não () Sim. Quantos? _____
11. **Orientação Sexual:**
 () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Outros: _____

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNOS
--

Título da Pesquisa: *Violência contra a mulher*

Responsável: Karine Brito dos Santos

Orientadora: Ana Lúcia Galinkin

Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo compreender a visão dos alunos sobre a violência contra a mulher. Esta pesquisa está sendo realizada pelo Laboratório de Diversidade e Cultura nas Organizações do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A pesquisa tem duração de aproximadamente de 20 minutos, e a sua contribuição se dará através do preenchimento de dois questionários, um sobre o tema de pesquisa em questão, e um para coleta de dados sócio-demográficos.

Sua participação é voluntária. Apesar de ser muito importante o fornecimento dos dados, você tem a liberdade de não responder a todas as questões perguntadas, assim como de recusar a participar ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, pode se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para você. E, qualquer dúvida, a pesquisadora responsável pela pesquisa está à disposição para fornecer outros tipos de esclarecimentos que eventualmente sejam demandados pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa não implicará em nenhum tipo de desconforto, ou mesmo risco, à integridade física ou moral do participante da pesquisa. Além disso, não prevê benefícios aos participantes, nem inclui pagamentos ou recompensas pela sua participação, já que possui apenas fins acadêmicos e científicos.

Os dados serão utilizados para fins de análise e posterior relatórios de pesquisa, bem como poderão ser usados para fins de publicação científica, ensino e encontros científicos. E, todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente sigilosas, de modo que a sua identidade será preservada, e você não possa ser identificado (a), garantindo a confidencialidade dos dados coletados.

As informações coletadas ficarão de posse da pesquisadora responsável e, caso haja interesse, o produto final desse trabalho poderá ser apresentado em forma de palestra.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a responsável através do e-mail: karinebrito@unb.br ou do telefone (61) 3107.6829 (PSTO-UnB) e 8148.0546 (Karine Brito).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável Legal

Participante da Pesquisa

_____, ___/___/___
Local

_____, ___/___/___
Data

_____, ___/___/___
Local

_____, ___/___/___
Data

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Anexo 3



ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORES

1. Quando vocês ouvem falar de "violência contra a mulher", o que vem à cabeça?
2. Como vocês conceituam a violência contra a mulher.
3. Porque a violência contra a mulher ocorre.
4. Citem exemplos de violência contra a mulher. Descrevam situações em que ela ocorre.
5. Existem várias frases no imaginário popular que tratam desse tema, por exemplo: em briga de marido em mulher não se mete e colher, mulher gosta mesmo de apanhar, tapinha de amor não dói. Comentar.
6. Onde vocês obtiveram informações sobre a violência contra a mulher?
7. É possível prevenir a violência contra a mulher? Qual o papel da escola nesse contexto?

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS PROFESSORES
--

Solicito, por gentileza, o preenchimento de alguns dados:

Ministra aula (s) na:

1 ^o série do ensino médio ()
--

2 ^o série do ensino médio ()
--

3 ^o série do ensino médio ()
--

1. **Qual a sua idade?** _____
2. **Sexo:** () Masculino () Feminino
3. **Local onde mora?** _____
4. **Você se considera, quanto à cor da pele:**
 () Branca () Preta () Amarela () Parda () Não se identifica
5. **Você se considera, quanto à religião:**
 () Católica () Espírita () Evangélica () Sem religião
 () Outra. Qual: _____
6. **Quantas pessoas moram em sua casa?** _____
7. **Renda Média Mensal da Família:**
 () Menor que 1 salário mínimo (R\$545,00) Recebe Bolsa Família? () Sim () Não
 () 1 a 2 salários mínimos (R\$545,00 a R\$1.090,00)
 () Acima de 2 até 3 salários mínimos (R\$1.090,00 a R\$1.635,00)
 () Acima de 3 até 4 salários mínimos (R\$1.635,00 a R\$2.180,00)
 () Acima de 4 até 5 salários mínimos (R\$2.180,00 a R\$2.725,00)
 () Acima de 5 ou mais salários mínimos (a partir de R\$2.725,00)
8. **Quanto a relacionamentos, no momento você está:**
 () Solteiro (a) () Ficando () Namorando () União Estável/ Morando junto
 () Casado (a) () Separado (a) () Outro. Qual? _____
9. **Você tem filhos?** () Não () Sim. Quantos? _____
10. **Orientação Sexual:**
 () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Outros: _____

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 4



Aos Professores do Ensino Médio:

Prezados/as,

Nós, do Laboratório de Cultura e Diversidade nas Organizações, do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações da Universidade de Brasília temos nos dedicado ao estudo da violência. No momento, estamos pesquisando a violência contra a mulher, tema que tem ganhado destaque nos últimos tempos. Assim, convidamos você professor/a para participar dessa pesquisa de mestrado, já que pensamos que a escola é um espaço propício para refletir sobre essa questão, e os professores são formadores de opinião importantes no processo de aprendizagem.

Para a realização da pesquisa, propomos um encontro de mais ou menos 1h, a ser realizado no dia 01 de junho de 2011 (quarta-feira), na sala de professores desta escola. A ideia de discutir em grupo sobre a temática da pesquisa. A participação é voluntária, mas gostaríamos muito de ressaltar a importância da sua participação enquanto professor/a, conhecedores da realidade da escola e dos alunos. Lembrando que a ideia é conhecer a visão do grupo de professores sobre a violência contra a mulher, e não a visão individual de cada um, homem ou mulher.

Contamos com o apoio de todos/as,

Atenciosamente,

Karine Brito dos Santos – Pesquisadora Responsável

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Galinkin

INSTITUTO DE PSICOLOGIA da UnB

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Título da Pesquisa: *Violência contra a mulher*

Responsável: Karine Brito dos Santos

Orientadora: Ana Lúcia Galinkin

Você é convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo compreender a visão dos professores sobre a violência contra a mulher. Esta pesquisa está sendo realizada pelo Laboratório de Diversidade e Cultura nas Organizações do Programa de Pós Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A sua contribuição se dará através da participação em um grupo focal sobre o tema de pesquisa em questão, com mais ou menos 1h de duração, e do fornecimento de alguns dados sócio-demográficos. O grupo focal será gravado e posteriormente transcrito.

Sua participação é voluntária. Apesar de ser de suma importância os dados fornecidos, você tem a liberdade de não responder a todas as questões perguntadas, assim como de recusar a participar ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, pode se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para você. E, qualquer dúvida, a pesquisadora responsável pela pesquisa está à disposição para elucidar ou fornecer outros tipos de esclarecimentos que eventualmente sejam demandados pelos participantes da pesquisa.

A pesquisa não implicará em nenhum tipo de desconforto, ou mesmo risco, à integridade física ou moral do participante da pesquisa. Além disso, não prevê benefícios aos participantes, nem inclui pagamentos ou recompensas pela sua participação, já que possui apenas fins acadêmicos e científicos.

Os dados serão utilizados para fins de análise e posterior relatórios de pesquisa, bem como poderão ser usados para fins de publicação científica, ensino e encontros científicos. E, todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente sigilosas, de modo que a sua identidade será preservada, e você não possa ser identificado (a), garantindo a confidencialidade dos dados coletados.

As informações coletadas ficarão de posse da pesquisadora responsável e, caso haja interesse, o produto final desse trabalho poderá ser apresentado em forma de palestra.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a responsável através do e-mail: karinebrito@unb.br ou do telefone (61) 3107.6829 (PSTO-UnB) e 8148.0546 (Karine Brito).

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

_____ , ____/____/____ , _____
Local

Data

Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável