



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



**A TRAJETÓRIA DAS PAIXÕES EM RELATOS DE PROFESSORES SOBRE
VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR SOFRIDA POR DISCENTES**

FABIANA LISBOA RAMOS MENEZES

São Cristóvão
2024

FABIANA LISBOA RAMOS MENEZES

**A TRAJETÓRIA DAS PAIXÕES EM RELATOS DE PROFESSORES SOBRE
VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR SOFRIDA POR DISCENTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) como requisito avaliativo para obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem: identidade e práticas sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M543t	Menezes, Fabiana Lisboa Ramos A trajetória das paixões em relatos de professores sobre violência intrafamiliar sofrida por discentes / Fabiana Lisboa Ramos Menezes ; orientadora Márcia Regina Curado Pereira Mariano – São Cristóvão, SE, 2024. 174 f. ; il. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024. 1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Linguística de corpus. 3. Vítimas de violência familiar. 4. Narrativa (Retórica). 5. Emoções. 6. Confiança. 7. Professores e alunos - Atividades. I. Mariano, Márcia Regina Curado Pereira, orient. II. Título. CDU 81'1
-------	--

FABIANA LISBOA RAMOS MENEZES

**A TRAJETÓRIA DAS PAIXÕES EM RELATOS DE PROFESSORES SOBRE
VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR SOFRIDA POR DISCENTES**



Documento assinado digitalmente

MARCIA REGINA CURADO PEREIRA MARIANO

Data: 28/03/2024 09:58:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Curado Pereira Mariano
Universidade Federal de Sergipe
Presidente da comissão examinadora



Documento assinado digitalmente

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

Data: 26/03/2024 10:48:45-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora interna



Documento assinado digitalmente

TAYSA MERCIA DOS SANTOS SOUZA DAMACEN

Data: 27/03/2024 19:21:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno
Universidade Federal de Sergipe
Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente

FLAVIO PASSOS SANTANA

Data: 26/03/2024 10:40:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Flávio Passos Santana
Universidade de Pernambuco
Examinador Externo à Instituição



Documento assinado digitalmente

LUANA FERRAZ

Data: 26/03/2024 11:31:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Luana Ferraz
Universidade de Franca
Examinadora Externa à Instituição

Aprovada em 25/03/2024

São Cristóvão - SE 2024

DEDICATÓRIA

Às crianças e adolescentes silenciados pela
opressão e pela omissão dos adultos.

AGRADECIMENTOS

No caminho curvado por onde iniciei minha trajetória, muitos passos acompanharam os meus, muitas mãos me ajudaram a descansar e um bocado de palavras me fizeram seguir.

O dedo de prosa mais afetuoso foi da pessoa que me orientou com todo o sentido que essa palavra tem, Márcia Mariano. Disse que a linguística me chamava, além da educação. Confiou minha estreia em uma banca examinadora, projetou um doutoramento que nem eu mesma acreditava e já entendia o peso da construção de uma tese que só agora, ao final, tenho consciência. Agradeço ao universo por este encontro de almas, de lutas sociais e de festivais de rua que nem as multidões separam. Obrigada, professora Márcia.

As mãos amorosas das amigas e dos amigos que se entenderam para me levantar quando eu pensava que já não tinha para onde caminhar: Lindisandra, Ginalva, Noeme, Cláudia, Nivaldina, Joelma, Abraão, Carlos André, Claudiana, Neilton e Ádria. Vocês foram setas luminosas neste trajeto.

Cada olhar dos alunos e alunas que me formam todos os dias há quase três décadas e me fazem lembrar todos os dias que o trabalho de aprender precisa ser compartilhado para ter sentido.

Maria, minha mãe, companheira inseparável dos meus sonhos e a mulher que me dá a vida todos os dias.

Flávio, companheiro de luta e de sonhos, com quem compartilho dor e prazer, bem no sentido aristotélico.

Sofia e Helena, os sorrisos que fazem meu sangue pulsar e bombear meu coração.

Grupo PARE, a faixa adicional que pavimentou meu caminho e ainda me encheu de paixão.

Magistério público, em especial a todos os colegas que compõem a Rede Municipal de Umbaúba, porque nossas lutas possibilitaram uma legislação que nos garante o direito ao tempo de estudar. Quem compreende o valor desse direito, sabe a importância de voltar à sala de aula e sentir-se ainda mais responsável por cada turma que lhe é confiada.

Participantes da pesquisa, suas angústias se uniram às minhas e foram o combustível que me trouxeram até o final dessa trajetória.

Rosemary e Altemar, gestores que entenderam a importância da pesquisa e foram parceiros nesta caminhada.

Maria Flávia, seu encantamento é apaixonante e estás presente em todo esse percurso.

Taysa Mércia, quanto vigor e ternura em seus minutos de ensinamento.

Isabel, és ao mesmo tempo deliberação, escolha e disposição para a luta. Pertinho da ação nessa trajetória.

Luana Ferraz, sua condução é farol para seguirmos trilhando nossos caminhos.

Flávio, amigo querido, obrigada por vir ao meu encontro na linha de chegada.

Deus e Nossa Senhora, que me tomaram no colo quando o cansaço foi maior que a vontade de chegar.

Chegamos.

Como sou grata por partilhar esse momento com vocês.

Não descansemos muito.

Depois de um café, sigamos.

RESUMO

A violência intrafamiliar é um fator que torna crianças e adolescentes ainda mais vulneráveis. É nesse sentido que este trabalho tem como base relatos docentes que expõem uma das muitas situações de violência que são percebidas na escola. Diante da importância da família e da escola no desenvolvimento e na proteção desses sujeitos em formação, este estudo pretende analisar como professoras e professores, na condição de auditório, são afetados emocionalmente por confidências de seus discentes sobre casos de violência intrafamiliar. O objetivo é analisar as paixões identificadas em relatos de docentes sobre casos de violência intrafamiliar sofrida por discentes, consoante as etapas da Trajetória das paixões: disponibilidade, identificação, despertar da paixão, mudança de julgamento e ação. Esse procedimento tem como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Figueiredo (2018, 2019, 2020) a partir da obra *Retórica*, de Aristóteles (2015), dos estudos na Nova Retórica, de Perelman e Olbrecht-Tyteca (2014) e Meyer (2000, 2007), no que se refere à afetividade no âmbito da família e da educação, com Spinoza (2009) e as relações de poder que geram vulnerabilidade, sob a ótica de Butler (2017), Foucault (1995) e Feito (2007), outras produções que se apresentam. Os relatos, enquanto corpus de análise, foram solicitados através de questionários, em reunião de professores, que escreveram sobre suas experiências na interação com os discentes. O procedimento para obtenção do corpus deu-se através da aplicação de questionário semi-estruturado, com questões dicotômicas e a solicitação do relato de experiência. Os resultados sinalizaram que a paixão da confiança é a primeira a ser despertada, pois desta depende a interação entre discente e docente sobre o caso de violência que, à medida em que é revelada, desperta a indignação. Indignação e medo são as paixões mais recorrentes nos relatos. Essa conclusão possibilitou propor a noção de paixões impeditivas, que vem a ser as paixões que impedem a ação pretendida levam a deliberações baseadas na piedade, no temor e na impotência. Observamos que foi possível identificar as paixões vivenciadas pelos docentes e compreendê-las no percurso persuasivo, no âmbito da Trajetória das paixões e em um contexto social que vai além da educação, que é a proteção da vida.

Palavras-chave: Paixões docentes. Trajetória das paixões. Retórica. Violência intrafamiliar.

ABSTRACT

Intrafamily violence is a factor that makes children and adolescents even more vulnerable. It is in this sense that this work is based on teacher reports that expose one of the many situations of violence that are perceived at school. Given the importance of family and school in the development and protection of these subjects in training, this study intends to analyze how teachers, in the audience, are emotionally affected by their students' confidences about cases of intra-family violence. The objective is to investigate the teaching passions inscribed in the reports from the perspective of the Trajectory of passions, following the steps presented by the analytical device: availability, identification, awakening of passion, change of judgment, and action. This procedure has as its theoretical reference the studies developed by Figueiredo (2018, 2019, 2020) based on the work Rhetoric by Aristotle (2015), studies on New Rhetoric by Perelman and Olbrecht-Tyteca (2014) and Meyer (2000, 2007), about affectivity in the context of family and education, with Spinoza (2009) and the power relations that generate vulnerability, from the perspective of Butler (2017), Foucault (1995) and Feito (2007). As objects of analysis, the reports were requested through questionnaires in a meeting of teachers, who wrote about their experiences interacting with students. The corpus was obtained by applying a semi-structured questionnaire with dichotomous questions and requesting an experience report. The results showed that the passion of trust is the first to be awakened, as the interaction between student and teacher regarding the case of violence depends on this, which arouses indignation as it is revealed. Indignation and fear are the most recurrent passions in the reports. This conclusion made it possible to propose the notion of impeding passions, which are the passions that prevent the intended action and favor deliberations based on pity, fear, and importance. We observed that it was possible to identify the passions experienced by teachers and understand them in the persuasive path, within the scope of the Trajectory of passions and in a social context that goes beyond education, which is the protection of life.

Keywords: Teacher's passions. Trajectory of passions. Rhetoric. Intrafamily violence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relatos por DRE	97
Quadro 2 – Perfil dos docentes participantes da pesquisa	99
Quadro 3 – Relações hierárquicas emanadas das paixões	102
Quadro 4 – Presença das paixões nos relatos dos discentes entrevistados	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A trajetória das paixões	87
Figura 2 – Uma proposta de ampliação	89
Figura 3 – Divisão das Diretorias Regionais de Educação	96
Figura 4 – Percurso da Trajetória das paixões nos relatos R1-R12	107
Figura 5 – Paixões impeditivas	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores participantes	98
Gráfico 2 – Gênero das vítimas	99
Gráfico 3 – Familiar que mais comete agressão	99

LISTA DE SIGLAS

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DACHRI - Delegacia de Atendimento aos Crimes Homofóbicos, Raciais e de Intolerância Religiosa

DEACAV - Delegacia Especial de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítima

DEAGV - Departamento de atendimento a Grupos Vulneráveis

DEAIPD - Delegacia de Atendimento aos Idosos e Pessoas com Deficiência

DEAM - Delegacia Especial de Atendimento à Mulher

DRE – Diretoria Regional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FGV - Fundação Getúlio Vargas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ONU - Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TJSE -Tribunal de Justiça de Sergipe

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 – FAMÍLIA E ESTADO: RESPONSABILIDADE, AFETIVIDADE E AMPARO	26
1.1 Família, escola e sociedade	26
1.2 Afetividade, afecção e afeto	32
1.3 Crianças e adolescentes sob as mãos que os atingem: as relações de poder	38
1.4 Violências: faces e disfarces	40
1.4.1 O contexto da violência intrafamiliar	44
1.4.2 Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade	48
1.5 Os serviços de proteção à criança e ao adolescente: Legislação e política de prevenção da violência	58
2 ENTRE RAZÕES E EMOÇÕES: UM PERCURSO RETÓRICO	68
2.1 Caminhos e descaminhos da Retórica	68
2.2 Razão e paixão nos estudos filosóficos	75
2.3 A Nova Retórica e o lugar da paixão	80
2.4 Trajetória das paixões	85
3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	91
3.1 Construindo uma trajetória	91
3.2 Perfil dos participantes e dados da pesquisa	97
4 – PAIXÕES DOCENTES: A TRAJETÓRIA DAS PAIXÕES EM RELATOS DE PROFESSORES SOBRE CASOS DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	101
4.1 Análise retórica dos elementos passionais em relatos docentes	101
4.1.1 Preparando o caminho: o professor-orador e a paixão da confiança	102
4.2. A trajetória das paixões e a mudança na condução do discurso	107
4.2.1 Relato 1: Compaixão e indignação	108
4.2.2 Relato 2: Medo, compaixão e ira	115
4.2.3 Relato 3: Amor e impotência	119
4.2.4 Relato 4 – Medo, compaixão e indignação	122

4.2.5	Relato 5 – Silenciados pelo medo	125
4.2.6	Relato 6 – Medo, indignação e impotência	128
4.2.7	Relato 7 – Confiança, ódio e medo	131
4.2.8	Relato 8 – Confiança, medo e compaixão	134
4.2.9	Relato 9 – Confiança e amabilidade.....	137
4.2.10	Relato 10 – Amor, confiança, indignação e vergonha	139
4.2.11	Relato 11 – Compaixão ou indignação?	140
4.2.12	Relato 12 – Tristeza e indignação	142
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	156
	ANEXOS.....	161
	APÊNDICE	173

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Duas décadas em sala de aula, alimentam-nos de muitos conhecimentos e as interações sociais ajudam a construir quem somos. As vidas dos alunos e de outros professores perpassam nossas vidas e deixam marcas, experiências e aprendizados. Minha vida acadêmica sempre foi alinhada aos estudos literários por uma força de atração que me conduz à literatura. Assim, concluí o mestrado, trilhando caminhos pelos quais nunca havia percorrido e conhecendo vida e obra de escritores que os clássicos não comportam. E para decidir o caminho acadêmico que deveria percorrer no doutorado, a responsabilidade como professora da educação básica reclamava uma pesquisa mais direcionada à prática pedagógica.

Pensar o objeto de pesquisa exigiu uma decisão em que eu pudesse estudar sobre meu ambiente de trabalho, sobre o chão da sala de aula, através dos discursos de alunos e de professores. Nessa investida, o assunto que mais trabalhamos no interior da escola, que tem a interferência direta de seu exterior, nos últimos anos foi a violência. Semanalmente, casos de violência entre os próprios alunos e entre alunos e professores obrigam a comunidade escolar a encaminhar suas forças para resolver conflitos das mais diversas causas. Talvez, a violência mais impactante seja ler no olhar de meninos e de meninas uma tristeza que tenta se esconder, mas que os olhos revelam. Quando o sentimento no olhar se transmuta em palavras, o discurso do outro desmonta qualquer exigência de resposta, porque essa necessidade se faz presente quando se está como interlocutor e a mensagem atinge nossas emoções.

Foram os impactos do discurso passional que me motivaram a buscar entender as emoções do outro e pelo outro e como perceber as emoções de quem fala e as emoções de quem escuta. De acordo com Mosca (2017), as emoções têm mais a ver com os estados de alma do cotidiano que são passageiros e fugazes, enquanto as paixões se enraízam e são alvo de reflexão, são mais duradouras e intelectivas. Acreditamos que, ao exprimir as suas paixões, os docentes constroem as suas identidades, refletem suas ações profissionais e repensam suas obrigações enquanto educadores e cidadãos.

Pensamos, então, em como buscar as paixões que passeiam no espaço escolar, com situações de violência atingindo a vida dos estudantes, ditando seus comportamentos e movimentando os espíritos; principalmente, aqueles que paralisam os alunos ou os aceleram demais. Conhecer os casos de agressão pelas vozes de alunas e alunos seria inconveniente, cruel e doloroso, visto que narrar é viver e cada narrativa é uma nova violência. A lei conhecida como de “revitalização” trata da garantia de que uma vítima de agressão só poderá ser ouvida sobre

o ato violento por uma junta especializada, não podendo, dessa forma, ser solicitada para confirmação pela escola ou pelos órgãos de proteção – Lei 13.431, de 2017 (Brasil, 2017).

Assim, a legislação encaminhou meu olhar para meus pares – os docentes. Somos essa ouvidoria por uma imposição da ordem no ambiente escolar ou por necessidade das vítimas em desabafar. Compartilhar as emoções que vão se tornando mais duradouras – paixões – pode causar alívio ou esperança de findar o sofrimento. Muitas vezes, a confiança começa pelo apelo do professor ao perceber mudança de comportamento que chama a atenção e que atende à curiosidade de entender o que se passa: o olhar distante, o desinteresse nas aulas ou a autoexclusão nos momentos de socialização.

Essa relação entre professor e aluno propiciada por assuntos familiares, mas que incidem na formação educacional, passou a ser mais corriqueira do que esperávamos. Dessa forma, os docentes buscavam soluções na esfera escolar e com os órgãos protetivos mais próximos da escola, como Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. Somos, então, chamados a atender ao Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 56, da Lei 8069/90, que atribui aos órgãos educacionais a responsabilidade, junto a outros, de agir para garantir a integridade física, mental, intelectual e emocional de cada um daqueles que compõe o corpo discente do estabelecimento de ensino (Brasil, 1990).

Interpelados pela realidade de agressões constantes, as investigações a respeito da origem dos traumas revelavam causas semelhantes: humilhações, agressão física, perturbação emocional, assédio e violência sexual no ambiente familiar; o que significa que os agressores são, em sua maioria, os próprios genitores, padrasto, madrasta, parente próximo com frequentes visitas ao lar. Essas formas de violência são consideradas intrafamiliares e têm causado dor e sofrimento nas vítimas e têm comprometido seus futuros. Diante de tantos desafios, começamos a refletir sobre as situações a partir da percepção do professor.

Começamos a elaborar questionamentos como: por que os docentes se sentem impactados pelo sofrimento dos discentes? Como demonstram esse impacto? Quais paixões os motivam a ações, como comunicar à gestão escolar, solicitar interferência do Conselho Tutelar, denunciar, questionar os familiares? Dentro dessas possíveis vias de investigação, questionei como essa temática atenderia aos estudos linguísticos e, ainda, como apresentar abordagens que estejam em consonância com os estudos em retórica e argumentação. Os diálogos com a orientadora foram a luz que faltava para iluminar alguns caminhos que poderiam ser percorridos nessa trajetória.

Como se trata de paixões (emoções), podemos buscar nos estudos sobre o *pathos* as respostas que buscamos. Ao participar das jornadas retóricas, deparei-me com o dispositivo

analítico cunhado como Trajetória das paixões, desenvolvido pela professora Maria Flávia Figueiredo, pesquisadora e líder do Grupo PARE - Pesquisa em Argumentação e Retórica – da Universidade de Franca-SP.

Como objeto de estudo definimos os relatos feitos pelos professores sobre casos de agressão sofridos por alunos e que foram confidenciados com o seguinte propósito: analisar os indícios retórico-passionais nas narrativas de professoras e professores que foram abordados por alunas ou alunos para relatar casos de violência no ambiente familiar. Para dar início ao nosso arcabouço teórico, precisava buscar as fontes que iluminariam esse trajeto. A princípio e como base fundamental dos estudos, as teorias aristotélicas, principalmente a obra *Retórica*, escrita entre 350 e 335 a.C., em três diferentes momentos da peregrinação de Aristóteles em Atenas: quando ensinava retórica, quando esteve na Macedônia e, finalmente, quando abre sua escola, em retorno à Atenas.

Retórica é um tratado valioso para os estudos da linguagem. Nela, Aristóteles se debruçou a fim de colocar a retórica no lugar de importância que lhe é devido, pois, desde os primórdios de sua concepção, muitas teorias lhe renderam estigmas de manipulação. A obra é composta por três livros. No livro I, Aristóteles analisa e fundamenta os três gêneros retóricos: deliberativo, judiciário e epidítico. No Livro II, trata das emoções, elencando as quatorze paixões que, para o filósofo de Estagira, são as causas que fazem alterar os seres humanos (Aristóteles, 2015, p. 116). São elas: ira, calma, amizade, inimizade, temor, confiança, vergonha, desvergonha, amabilidade, piedade, indignação, inveja e emulação. O Livro III trata sobre o estilo e a composição do discurso retórico.

Retomando nossa compreensão sobre emoção e paixão, como nos diz Mosca (2017), a primeira é uma reação momentânea que altera o funcionamento do nosso corpo, podemos sentir fisiologicamente seus efeitos. É considerado paixão, quando essas emoções têm um efeito mais duradouro, enraíza e perturba nossos sentidos.

Após o longo período em que a Retórica ficou ajustada a outras disciplinas, como à Dialética e à Lógica, ressurgiu estabelecendo novas relações para além da própria lógica, ocupando lugares na argumentação que não estão definidos, mas que se realizam no ato discursivo, ou seja, na própria enunciação.

A obra que marca a reabilitação da Retórica é fruto dos estudos de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em 1958, intitulado *Tratado da argumentação*. O tratado é o registro da valorização das teorias aristotélicas e a ampliação das noções de auditório; considera, ainda, o caráter da verossimilhança que se realiza na interlocução, visto que nem todo processo argumentativo deriva de uma lógica, pois se faz também das possibilidades e probabilidades.

As paixões são responsáveis por tornar diferentes os critérios de avaliação das pessoas sobre um mesmo fato. Dessa maneira, conhecer as paixões que circundam o auditório pode ser profícuo ao orador. De acordo com Aristóteles, os humanos são alterados pela dor e pelo prazer, e assim por todas as emoções que emanam destas, em suas dualidades. Como o filósofo crê nas particularidades de cada uma das paixões que cita, ele as apresenta separadamente em seu tratado. A partir dessa teorização, os estudos retóricos expandiram as pesquisas sobre as paixões e sua influência no processo persuasivo, dando impulso a novos métodos de analisar os discursos, bem como de produzi-los.

Como podemos, então, na contemporaneidade, considerar as paixões definidas por Aristóteles nas análises linguísticas, dentro dos estudos retóricos? Alguns filósofos demonizam a paixão, como Platão; outros a recomendam, como faz Aristóteles; e há quem defenda que, controlando-a, é possível até conciliar com a razão, como Sócrates. E ainda, os teóricos que assumem que não podem negar sua atividade no ser humano e que a paixão chega a ser acionada fisiologicamente, como defende Descartes (2018).

Contrariando os racionalistas ou promovendo adesão, as paixões têm encaminhado decisões que mudaram o mundo e as vidas, em particular. Causam ações e reações, fazem avançar ou partir em retirada; seja como for, não podemos nos furtar a elas que operam em nossos corpos e almas e, assim, tomamos decisões e somos levados a agir.

Para Figueiredo (2018, 2019), as paixões têm um caminho a percorrer até promover a persuasão. Na obra aristotélica há três estágios: *paixão*, *mudança de julgamento* e *ação*. A proposta de Figueiredo (2018) é entender o que antecede o despertar da paixão e em seus estudos junto a outros pesquisadores do grupo PARE, cunhou o termo Trajetória das paixões e estabeleceu uma sequência de cinco etapas como método de análise para investigar o impacto das paixões nas pessoas. A trajetória começa ao encontrar uma *disponibilidade* de emoções, que passa pela *identificação*, de acordo com cada pessoa, e, encontrando compatibilidade, ocorre o *despertar da paixão* que provoca *mudança de julgamento* e leva à *ação*. A partir dessas etapas, acreditamos que é possível analisar as evidências passionais presentes nos relatos docentes e quais paixões os motivaram a tomar alguma atitude em relação à violência revelada.

Após desenvolver o método e verificar sua aplicabilidade, Figueiredo (2020) aprofundou os estudos e ampliou as etapas da trajetória, a fim de detalhar alguns processos subjacentes para ajudar no trabalho do analista, que serão apresentados ao longo de nosso estudo. A Trajetória das paixões como dispositivo-analítico de nossas análises conduzirá nossa incursão nos discursos dos docentes, a fim de buscar os indícios retórico-passionais registrados linguisticamente.

Acompanhando o percurso da retórica e a importância da paixão no processo persuasivo e observando as novas teorias e propostas de análise como a Trajetória das paixões, podemos apresentar os relatos de professores e professoras que se dispuseram a falar de suas experiências e buscar os indícios de paixões que emanam dessas experiências. Este trabalho foi oportunizado quando passei a estudar Argumentação e Retórica, no Curso de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe.

A oportunidade de estudar retórica e argumentação surgiu no campo da linguística, quando comecei a cursar doutorado e buscar as bases e o desenvolvimento dessa arte. A compreensão da retórica, como é concebida na atualidade, e a aplicação de suas vertentes na análise de discursos de professores falando sobre a percepção de seus alunos, guiou o meu interesse em ouvir e tentar entender as paixões de quem sofre por aqueles que estão sofrendo. Tais estudos sobre o ambiente escolar e a investigação da trajetória das paixões a partir de grupos com maior vulnerabilidade têm contribuído para que a sociedade e a ciência compreendam os efeitos psicossomáticos que são revelados discursivamente pelos envolvidos.

A partir de Aristóteles, as paixões assumem função relevante na argumentação, apresentadas pelo estagirita de forma categórica e aplicável à vida prática. De modo semelhante, falar de violência tornou-se obrigação cidadã, a qual não podemos nos furtar nem considerar exagero ou um assunto entre as pessoas diretamente envolvidas. Chegamos, enfim, à conclusão de que a violência, em todos os âmbitos, é uma questão de toda a sociedade. A tese que se apresenta buscou estudiosos na área da retórica, como o próprio Aristóteles e o responsável pela revitalização dos estudos retóricos, Chaim Perelman, bem como Michel Meyer, principalmente no que concerne às paixões.

Em 2000, o livro II da obra *Retórica* foi publicado no Brasil pela editora Martins Fontes, com tradução de Isis Borges B. da Fonseca, com o título *Retórica das paixões*. A obra tem o prefácio de Michel Meyer, filósofo belga, que dedicou muito de suas pesquisas à Retórica, e faz um estudo analítico da importância das paixões na obra aristotélica, no prefácio.

Com base nesses estudos, temos um vasto campo de pesquisa sobre as paixões humanas, com abordagens nos mais variados temas. Apresentamos algumas pesquisas nos campos da retórica das emoções e da violência intrafamiliar que reverbera na escola.

A dissertação de Gabriel Haddad, defendida em 2020, na Universidade de Franca – SP, utiliza a Trajetória das paixões para entender os caminhos que levam uma pessoa a deixar sua moradia e sua família, a partir de entrevistas com os moradores em situação de rua. Haddad (2020) segue as etapas iniciando pela ação, que é morar na rua para, então, buscar quais

emoções estão em disponibilidade, com quais cada morador se identificou, qual paixão foi despertada para que houvesse tal deliberação, ocasionando a mudança de julgamento.

Sobre a Trajetória das paixões, temos um compêndio publicado em 2020, no qual vinte e um artigos apresentam a aplicabilidade do dispositivo analítico, e ainda o artigo inicial, em que a autora apresenta o método e a ampliação das etapas que o compõem.

Intitulado *Trajetória das paixões, uma retórica da alma*, a obra traz o artigo de Ana Lúcia Magalhães, que aplicou o dispositivo analítico em uma experiência pedagógica: *Trajetória das paixões: uma aplicação pedagógica*. Magalhães (2020) explica que o ambiente pedagógico depende de uma negociação entre professor x aluno, o que promove o suscitar das paixões. A proposta do artigo é averiguar a adesão de alunos de nível superior em uma Faculdade de Tecnologia, no estado de São Paulo, em relação a três disciplinas: Português, Relações Públicas e Projeto Integrador. No estudo, foram avaliados os resultados obtidos pelos professores e os comentários sobre os professores atuantes em paralisações, de acordo com seus comportamentos. O perfil dos alunos é variado, considerando que os professores lecionam em escolas públicas, a autora considera que a primeira etapa da Trajetória das paixões já esteja em evidência, visto que o alunado busca na formação profissional uma forma de ascensão, garantindo, assim, a disponibilidade de aprender: o interesse pelas disciplinas e o esforço pessoal para ser bem-sucedido. Magalhães (2020) valoriza as narrativas dos professores e percebe o impacto delas sobre o auditório. As fases iniciais, disponibilidade e identificação, foram intensificadas nas narrativas de experiências pessoais, pois mobilizam mais paixões.

A dissertação de mestrado de Maria Natividade Silva Rodrigues foi publicada em 2007, intitulada *Violência Intrafamiliar - O abuso sexual contra crianças e adolescentes*. Na pesquisa, Rodrigues analisa três processos-crimes contra abusadores em que as mães e as vítimas denunciaram o abuso. A autora explica que os casos de abuso sexual, quando não são revelados, têm as seguintes causas de omissão: medo, submissão, vergonha, ignorância e tolerância da vítima. As paixões que calam a vítima e quem está ao seu redor são indicadores de como as emoções operam nos casos de violência, principalmente quando o oprimido é criança ou adolescente e o opressor é da família ou próximo dela.

Dos treze casos analisados por Rodrigues (2007), o segundo foi denunciado pela professora, que acionou o Conselho Tutelar, por onde arrolou todo o processo. Caso semelhante ao relato 01, em que D1¹ relata que a vítima foi pressionada pela família a negar o abuso para proteger o pai, apelando à piedade da menina, a fim de que o pai não perecesse na prisão.

1 D1 é a referência ao docente que faz o Relato 1 de nossas análises.

Desfechos como esses são comuns nesses processos, visto que o homem é o patriarca, aquele que detém poder e honra e, portanto, nada deve abalar sua moral ou inviabilizar sua liberdade, nem mesmo seus crimes. A sociedade patriarcal assumiu esse discurso e tenta mantê-lo vigente em um contrato tácito.

Quando a sociedade percebeu, tardiamente, que os casos ficavam na família para a proteção dos envolvidos e impunidade dos criminosos, os casos passaram a ser considerados de responsabilidade social, requerendo o auxílio da escola e da própria justiça, apontada pela Medicina Legal que afirmava não ser suficientemente assertiva nos laudos médicos. Em casos, por exemplo, em que o ambiente familiar era visto como ameaça, a permanência da criança na escola tornou-se maior, como uma maneira de buscar intervir nas decisões da família sobre o indivíduo.

A violência desvelada no ambiente escolar foi tema da dissertação de mestrado de Marisa Marques Ribeiro e resultou na publicação do livro *Violência doméstica contra a criança e o adolescente*, em parceria com sua orientadora Rosilda Baron Martins, em 2004 e em 2010 foi realizada a 6ª reimpressão. A pesquisa buscou dados de casos de violência doméstica em Ponta Grossa, Paraná, iniciando pelo Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, passando pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente e seis profissionais da educação de escolas públicas municipais. Nas escolas públicas do bairro verificado com o maior número de registro de crianças e adolescentes em situação de violência doméstica, foram realizadas as entrevistas questionando se os educadores têm conhecimento de casos de alunos e alunas que sofrem agressão no espaço doméstico; como ficam sabendo dos casos; e como procedem diante da situação, se desenvolvem projetos para prevenção das agressões. Ribeiro e Martins (2010) concluíram que há desconhecimento por parte dos educadores entrevistados quanto à função do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente e que o Estatuto da Criança e do Adolescente não é uma preocupação das escolas.

Nos resultados da pesquisa, observou-se que em todas as escolas houve respostas afirmativas em relação ao conhecimento de casos de violência doméstica sofrida por discentes. Foi constatado pelas autoras que apenas 25% das escolas entrevistadas levaram os casos ao Conselho Tutelar, o que é considerado preocupante, visto que o ECA orienta a necessidade de os estabelecimentos de ensino comunicarem aos órgãos competentes qualquer sinal de ameaça à integridade física e psicológica dos alunos até 17 anos. O estudo de Ribeiro e Martins (2010) reflete sobre os caminhos e os encaminhamentos das situações de violência contra menores, praticada por seus familiares e que interfere no desenvolvimento físico, emocional e psicológico

dos indivíduos. Pelas respostas apuradas no estudo, o silenciamento aumenta as subnotificações e aumenta o risco às vidas das vítimas.

As emoções de discentes foram estudadas também na educação infantil por Fernando Santana, da Universidade Franciscana em Santa Maria - RS, em 2020. A dissertação de mestrado é intitulada *Emoções na educação infantil: reflexões acerca da prática pedagógica de professoras em uma escola municipal de Santa Maria - RS*. As emoções de crianças da educação infantil, com idade entre 03 e 05 anos, são averiguadas no tocante às experiências que extrapolam a sala de aula. O objetivo do pesquisador foi perceber como os professores procedem em suas metodologias ao lidar com as emoções das crianças. Conhecer e entender as emoções pueris são partes importantes do pensamento pedagógico e da atuação dos professores.

A pesquisa de Geysa Machado Cascardo – *Mapeamento do conhecimento de professores sobre violência intrafamiliar* (2016) – é voltada para o levantamento estatístico do número de professores que identificam casos de crianças em situação de violência intrafamiliar. O conhecimento dos profissionais de educação sobre a violência intrafamiliar e as medidas a serem adotadas estão em debate na sociedade e na academia, com o respaldo do alto índice de crimes cometidos contra crianças e pelas consequências deixadas pela agressão. Como resultado obtido na pesquisa, dos 161 professores entrevistados, 46,6% responderam já ter identificado caso de violência intrafamiliar e 72,92% assinalaram a mudança de comportamento como consequência da situação que viviam em seus lares, percebendo a necessidade de conhecimento e de formação para os docentes sobre os procedimentos legais, mas também compreender de que maneira os alunos se sentem e se comportam em situação de violência. Percebe-se, ainda, que é difícil tomar decisões nessas situações.

Como a responsabilidade de identificar e comunicar casos de agressão a crianças e adolescentes não se resume apenas aos educadores, os profissionais da saúde também recebem, em sua formação, as orientações necessárias para agir de acordo com a legislação, neste caso, o Estatuto da Criança e do Adolescente. O artigo de Ana Lúcia Ferreira, Edinilza Ramos de Souza e Neuci Cunha dos Santos, publicado em 2016, traz a análise de entrevistas a docentes do campo da saúde sobre um manual técnico do Ministério da Saúde, com o fim de instruir profissionais que atuam em atividades que possibilitam identificar vítimas de agressão. O manual *Violência Intrafamiliar: orientações para prática em serviço*, de 2002, foi observado e avaliado por docentes da saúde que expuseram suas opiniões sobre o material didático, sendo considerado, de acordo com a pesquisa, importante e bem elaborado e que precisa ser apresentado aos estudantes da saúde no início da formação, a fim de promover a aplicabilidade das informações de acordo com os aspectos clínicos que os estudantes aprendem.

A dissertação de mestrado de Iris Santos de Souza, trabalhou, em 2020, o tema da violência intrafamiliar, no que compete à pessoa idosa. Com o título *Do linguístico ao social: análise crítica do discurso da pessoa idosa vítima de violência intrafamiliar*, Souza afirma que as mulheres idosas são mais afetadas psicologicamente com ataques à sua honra, sofrendo ameaças e insultos. A pesquisa discute os desafios que as pessoas idosas enfrentam para ter uma vida digna e saudável.

Em *Construção e validação de conteúdo da cartilha: S.O.S família – prevenção de violência infantil na atenção primária à saúde*, a estudante de Terapia Ocupacional Sheslyn Gustava de Jesus Silva propõe uma cartilha que trata do atendimento primário às crianças e da educação familiar no que concerne à violência, a fim de ajudar familiares e assistentes de saúde a intervenções sem o uso de ações agressivas, tornadas normais pela sociedade. É uma forma de enfrentamento à forma de mostrar às crianças, desde a primeira infância, que não se educa com violência. A cartilha foi apresentada como trabalho de conclusão de curso em 2023.

Os manuais elaborados pelos órgãos públicos auxiliam muito em nosso estudo, no que diz respeito às leis e às formas de esclarecimento e de atuação da sociedade na prevenção de todo ato de agressão contra uma pessoa.

Os trabalhos apresentados embasam a pesquisa em curso, bem como outras teses e dissertações disponíveis no Catálogo de teses e dissertações do CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Sergipe. As leituras realizadas e que serão refeitas contribuíram para esta tese, dada a relevância de todas as pesquisas de que dispomos para a realização deste trabalho.

Conhecendo os pilares que sustentam os estudos em Retórica e argumentação, bem como as estratégias de persuasão, definimos nosso objetivo principal, qual seja:

- Analisar as paixões identificadas em relatos de docentes sobre casos de violência intrafamiliar sofrida por discentes, seguindo as etapas da Trajetória das paixões.

Os objetivos específicos são:

- Percorrer as etapas da Trajetória das paixões nos relatos de professores.
- Averiguar o funcionamento do discurso persuasivo nas narrativas dos docentes.
- Avaliar as paixões mais recorrentes que são vivenciadas pelos docentes ao conhecer o contexto familiar dos discentes.

Em quase três décadas de magistério, em regência de classe, minhas paixões ainda se confundem, pois as situações não se tornam deliberadamente conhecidas com a experiência nem se lê a realidade nas primeiras letras. Precisa-se atentar às entrelinhas, às letras miúdas que

não são ditas, que se manifestam em atitudes, olhares e palavras desconcertantes; estas assim definidas porque nos arrancam do conforto na posição de professora. Enquanto professora de língua portuguesa, a disciplina aponta a necessidade de colocar em disponibilidade nossa atenção aos alunos, como é o caso do estudo dos gêneros textuais, que é uma via aberta com vários destinos possíveis e um deles é o memorial.

A produção de relato de memória busca instigar a pessoa a falar de sua vida e, tendo sido proposta em sala de aula, as devolutivas me trouxeram um conhecimento importante sobre o alunado com quem trabalhava e convivia diariamente. Entre os relatos, estava o que me chamou mais atenção, pela tristeza que saltava daquelas palavras, traduzidas em um sentimento de abandono e de exclusão, que se alargava ainda mais pela fase da adolescência. Uma aluna contava sua breve trajetória de vida nas paixões que nomeava e que despertava na interlocutora.

O que seria uma atividade para avaliar a escrita, tornou-se um caso a ser discutido, inicialmente entre aluna e professora, o que ocorreu na companhia confidencial de sua colega, também aluna. O que ocorreu é que a conversa sobre suas aflições desencadeou a confidência da outra aluna, que discorreu sobre a violência física e o risco de abuso que sofria em sua casa. Mudamos o foco para a nova história, extracurricular, mas nunca alheia ao ambiente escolar, cuja percepção de história de sofrimento de adolescentes em seus lares, causados por familiares se revelavam frente a mim em uma dura realidade. Da memória brotavam situações que pareciam retrospectivas de falas e de comportamentos daquelas adolescentes, que eram repreendidas durante as aulas. Os acontecimentos posteriores com os devidos trâmites a serem feitos para garantir a segurança da aluna foram me formando em um magistério que precisei assumir, olhando o aluno bem além de sua atuação escolar. Esses fatos precisavam estar presentes em minha pesquisa acadêmica, como uma resposta à sociedade quanto ao processo pedagógico que não se resume ao cumprimento de carga horária e obrigações curriculares. Necessitava olhar o ser humano na atuação profissional e assim me encontrei no olhar dos meus pares e no reflexo de alunos e alunas, conhecidos ou não, e decidi que, havendo outro trabalho de pesquisa, os bastidores da prática pedagógica seriam tema.

Dessa forma, quando chegou a minha vez de trabalhar o humano na linguagem, eu precisava de um objeto de análise que estivesse em meu cotidiano, que dialogasse com a prática pedagógica, na qual eu pudesse olhar academicamente para as pessoas que fazem o cotidiano da sala de aula. Queria estudar meus alunos, no entanto, o tema violência intrafamiliar, com o qual me comprometi, impedia ouvir histórias que fizessem a vítima reviver os sofrimentos. Então olhei para meus pares, que são afetados diariamente pelo conhecimento das causas de tantas dores que se revelam em sala de aula e tive que ver o aluno pelo olhar do professor e,

assim, meu compromisso acadêmico, no curso de doutorado, tem a função de pesquisar as paixões que transitam no discurso docente quando são afetados por casos de violência sofrida por discentes, e também é uma compromisso com a luta diária dos profissionais da educação e dos alunos que compartilham saberes, espaços, mas são avaliados apenas por números, enquanto resultados, quando na verdade, vivemos um processo longo onde cabem dores e alegrias.

Faz-se necessário, ainda, o compromisso de olhar, de ver o outro, de ouvi-lo em seu relato e assim poder mostrar, cientificamente, que somos frutos forjados na razão e na emoção, sem desconsiderar sua incansável cumplicidade.

Este estudo também não pode se furtar ao teor apurativo sobre as vítimas de violência de que tratamos aqui, crianças e adolescentes, dando atenção às situações que as tornam mais vulneráveis e se o trabalho dos órgãos de proteção está protegendo as vítimas. Na trajetória que aqui se inicia, a partir da análise linguística, olharemos para as pessoas que chamamos de participantes e espera-se legar aos sujeitos do magistério uma breve oportunidade de falar de si através do outro que lhe é tão próximo.

Nessa via de mão dupla, e de acordo com os estudos aqui iniciados e que serão detalhados, apresentamos os capítulos desta tese.

Na seção I, *Família e Estado: responsabilidade, amparo e afetividade*, faremos uma apresentação da formação das instituições sociais, a incorporação dos afetos aos trabalhos desenvolvidos nessas instituições, as relações de poder e o contexto da violência intrafamiliar, considerando os debates e as estatísticas que revelam a recorrência dos casos, bem como apresentar as leis que estão em vigor e os equipamentos de proteção que devem assegurar a integridade física de crianças e adolescentes.

A seção II – *Entre razões e emoções: um percurso retórico* – apresenta um breve histórico da retórica, seu surgimento, períodos de declínio, captação por outras áreas e seu ressurgimento em meados do século XX, com energia renovada aliada à sua tradição da era clássica. As novas retóricas reacendem a sistematização da retórica e possibilitam novos estudos e aplicabilidade de métodos, bem como a Trajetória das paixões, sobre o qual nos debruçaremos para preparar nossas análises.

Na seção III, *Aspectos metodológicos*, serão explicitados os aspectos metodológicos, as informações sobre o corpus e os dados que o compõem. Também apresentaremos uma reflexão acerca da importância das narrativas de si e do outro na formação dos professores, que nos ajuda a entender a importância das experiências profissionais dos professores para a educação. Quanto à aplicação do questionário, informamos que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de

Ética, através do Parecer número 6.650.699 e que todos os relatos entregues constituem o *corpus* de análise, tanto pela relevância quanto pela possibilidade de análise, visto que o quantitativo de participantes foi suficiente para a realização de nosso trabalho.

A seção IV, *Paixões docentes: a trajetória das paixões em relatos de professores sobre casos de violência intrafamiliar*, propiciará o momento de mergulhar nas emoções presentes nos relatos e apresentar as análises das paixões docentes, explícitas e subjacentes, a partir dos indícios retórico-passionais. Percorrendo a Trajetória das paixões, verificaremos a linearidade das etapas propostas no método e buscaremos entender como algumas paixões interferem na escolha de cada ação.

Na seção V, *Discussão dos resultados*, debatemos os resultados, apresentando as paixões mais recorrentes nos relatos dos professores e como podem alterar o julgamento das pessoas e ainda a designação de paixões impeditivas como aquelas que revertem as ações pretendidas inicialmente, como o medo que desperta o estado de impotência.

Nas considerações finais, mostramos como as paixões movem as pessoas à ação que os relatos apresentam o cumprimento da Trajetória das paixões, principalmente da relação de confiança entre professor e aluno, primordial para iniciar o percurso de análise. Verificou-se que as relações de poder são desiguais e, por isso, que está em posição de superioridade o exerce (rever redação), colocando a vítima em estado de submissão e, muitas vezes, a paixão do medo exerce forte influência na tomada de decisão dos docentes.

Esperamos, com as análises, que os relatos docentes desvelem as emoções que permeiam o ambiente escolar e declarem as dificuldades a que crianças, adolescentes e os profissionais da educação estão expostos, cada um em seus ambientes, desafiados pelas formas de violência que atingem a sociedade. Compreendendo essas circunstâncias, esperamos que seja possível vislumbrar maior atenção às causas e consequências que as violências têm perpetrado à sociedade.

A importância desta pesquisa se concentra na busca pela compreensão do funcionamento das paixões no processo persuasivo, tendo como abordagem as violências praticadas por familiares contra crianças e adolescentes e que são sentidas pelos professores que identificam tais agressões. Nossa expectativa é que os estudos desta tese contribuam no campo educacional e na política de proteção a menores, com a formulação de ações públicas que zelem pela saúde mental e pelo bem-estar de quem sofre qualquer forma de violência.

1 – FAMÍLIA E ESTADO: RESPONSABILIDADE, AFETIVIDADE E AMPARO

A integridade física da pessoa humana é um dos princípios fundamentais elencados na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, conhecida como Constituição Cidadã (Brasil, 2023). O Estado assume, assim, a responsabilidade com o cidadão desde seu nascimento, interferindo na família e nas instituições sociais, obrigando os organismos de proteção a tomar as devidas providências, caso o cidadão tenha algum direito violado.

Pensando nas responsabilidades diretas que a família tem com o indivíduo e que o Estado tem em suas garantias constitucionais para seu pleno desenvolvimento, apresentaremos nesta seção conceitos necessários para entender a formação social da pessoa, com seus afetos e afecções. Então, veremos como a violência tem afetado o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tornando-as vulneráveis em todos os aspectos humanos.

1.1 Família, escola e sociedade

O ser social adulto e emancipado passa por etapas na vida que dependem de outras pessoas e do Estado. Nascemos em uma sociedade dada como pronta, com valores e conceitos já determinados, de acordo com os costumes e as crenças de nossas famílias e grupos sociais. A sociedade macro, em que nos inserimos ao nascer, dispõe de regras que organizam e legislam sobre seus membros, estando nós filiados a elas desde a inscrição do registro civil.

O ambiente familiar pressupõe, culturalmente, o lugar do aconchego e da proteção. É nesse espaço que o ser se sente seguro, sob todas as condições de defesa de qualquer perigo que possa haver no chamado “mundo lá fora”. A infância (0 a 11 anos) e a adolescência (12 a 18 anos), fases da vida especificadas por suas idades² de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), são etapas de formação do caráter, do corpo e da mente do ser humano que precisam se desenvolver com integridade.

Segundo a etimologia, o termo família refere-se ao conjunto de escravos ou criados, fâmulos³ (Nascentes, 1995, p. 208), que está associado àquele que se cria em casa. Como organismo social semelhante ao que temos hoje, o termo família surgiu na Roma antiga, com liderança patriarcal – *pater famílias* – que regia os setores sociais dentro daquele grupo: militar,

² Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 2º da **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.**

³ NASCENTES, A. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1955.

econômico e afetivo; regulava a sexualidade feminina e determinava que as uniões fossem por conveniência entre os membros (Cayres, 2008).

A obra *A família antiga*, de Lewis Morgan, em 1871, é resultado das pesquisas de campo do antropólogo sobre as formas de família. Morgan (1871, *apud* Engels, 2017) mostra que a ideia de família passou por diversos estágios até chegar a que conhecemos hoje: a) família consanguínea, fundada sobre o casamento misto de irmãos e irmãs, próprios e colaterais, em um grupo; b) família punaluaana: fundada sobre o casamento misto de várias irmãs, próprias e colaterais, com os maridos umas das outras, em um grupo; os maridos comuns não sendo necessariamente parentes um do outro; c) família seindiasmia ou emparelhamento: fundada sobre o casamento entre pares solteiros, cabana sem uma coabitação exclusiva, o casamento continuou durante o prazer das festas; d) família patriarcal: fundada sobre o casamento de um homem com várias esposas; seguido, em geral, pela reclusão das esposas; e) família monogâmica: fundada sobre o casamento entre pares solteiros, com uma coabitação exclusiva.

A concepção de família que temos hoje é uma construção histórica e herdou noções de fidelidade da esposa, controle dos bens e das decisões do grupo familiar pelo homem, poder sobre os filhos e a esposa. Essas etapas estão ligadas por sistemas de consanguinidade e afinidade e as construções parentais acompanharam as fases de desenvolvimento da espécie humana desde a selvageria, passando pela barbárie e chegando à civilização, em que nos encontramos.

Nos estudos marxistas, Engels explorou escritos deixados por Karl Marx e publicou *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* em 1881. A obra tem suas bases nas pesquisas de Morgan⁴, foi publicado em 1871 (Engels, 2017), e apresenta “o componente propriedade privada” como motivos para a adesão das sociedades ao modelo monogâmico de família e à criação e manutenção do Estado.

Seguindo a história da formação da família, o Estado só reconhece a família no âmbito privado e considera que a família monogâmica “é o núcleo ao redor do qual se foram cristalizando gradualmente a sociedade e o Estado” (Engels, 2017, p. 121). Quando trata da formação do estado ateniense, Engels (2017) coloca que o primeiro sintoma de formação do Estado foi categorizar classes – privilegiados e não privilegiados – e colocá-las uma contra a outra. Desconsiderando os laços consanguíneos e a partilha da terra por toda a comunidade, os

4 Lewis Henry Morgan é autor das obras *Sistemas de consangüinidade e afinidade da família humana* e *A sociedade antiga, nas quais explica, a partir de suas pesquisas em outros autores e de suas próprias investigações sobre a constituição dos graus de parentesco: mães, pais e filhos*.

costumes também iam sendo esquecidos, a terra passava a ter dono individualizado e os produtos se transformavam em mercadorias; surge o dinheiro, força social que revolucionou a sociedade. Assim, o Estado ficava cada vez mais forte e passava a ser o defensor do povo que se sentia desassistido e reforçava a dissolução do regime gentílico⁵. A família torna-se, então, uma das forças que passam a proteger a propriedade privada e o Estado tem poder de interferência, pois criou-se a divisão por classes e, assim, a necessidade do Estado como poder moderador, embora algumas sociedades tenham sobrevivido sem a intervenção estatal. No entanto, as divisões geográficas e políticas forjaram as formas de governo e a constituição do Estado, de acordo com a territorialização.

À medida que o Estado se consolidava, foram surgindo os aparelhos que lhes resguardavam, como os de repressão e os ideológicos. Na modernidade, Louis Althusser (1980) definiu esses aparelhos: os de repressão são chamados a agir para manter a ordem em casos de rebelião; e os aparelhos ideológicos formam os cidadãos com ideias que ajudam a manter os padrões sociais. A família está listada como Aparelho Ideológico do Estado, vislumbrando a interdependência entre os dois organismos e estabelecendo a íntima ligação entre eles.

Nesse contexto, a família passou a ter características semelhantes às que temos na atualidade a partir do momento em que mudou sua relação com a criança. Para a posteridade, a figura do homem sozinho se impunha; depois, a mulher tomou lugar junto ao marido como dona de casa e educadora dos filhos e, posteriormente, a imagem da criança passou a ser vista junto aos adultos, considerando haver uma evolução dessas características de inclusão (Airès, 1986).

Airès (1986) percebe essas mudanças em suas pesquisas iconográficas, avaliando como os artistas representam as famílias em suas obras de arte. Ele observa um calendário, incompleto, a partir de junho, em que a figura de uma criança aparece em todos os meses, assumindo lugar junto ao pai e à mãe e marca as fases da vida do patriarca até a agonia final acompanhada do pai. A criança passa a ser central nas imagens e “o sentimento de família, que emerge assim, nos séculos XVI e XVII, é inseparável do sentimento da infância. A partir do século XVI, a família não é mais vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção” (Airès, 1986, p. 210).

⁵ Por sociedade gentílica, entende-se as coletividades de consanguíneos, ligados por laços econômicos e sociais, que teve seu período de matriarcado e depois de patriarcado. Este sistema é incompatível com o Estado (Engels, 2017).

No século XVII, as características das famílias são semelhantes à contemporânea, geridas pelo patriarcalismo. Com o desenvolvimento do capitalismo, o individualismo vai reduzindo o grupo familiar, a mulher sai do espaço doméstico e vai para as fábricas, a sociedade contemporânea convive com várias formações familiares e o papel do Estado frente às famílias também muda. O Estado opera na vida do indivíduo quando a família não dá conta de suas responsabilidades e ao mesmo tempo está além dela.

A noção de família no Brasil precisa ser compreendida também com as comunidades dos povos originários, na extensa territorialidade onde viviam em torno de 3.000.000 de indígenas, pelos registros históricos que o IBGE (Brasil, 2007) reuniu, divididas em aproximadamente mil povos diferentes. As comunidades tinham suas próprias características e estabeleciam as formas de viver, muitas no litoral brasileiro, com a divisão social das tarefas, suas religiões e formas de sobrevivência de acordo com a natureza. Quando os europeus começaram a explorar a parte sul da América – que se chamaria Brasil – e impuseram sua invasão, consideraram as formações familiares inadequadas aos seus costumes, pois a liberdade dos indígenas, em todas as suas formas, era obstáculo à subjugação pela força armada e pelo aparato religioso que acompanhava as esquadras. Sem muito sucesso com os indígenas, sequestraram e traficaram pessoas do continente africano para o trabalho escravo, em que as famílias eram separadas no momento do sequestro ou da negociação e quando chegavam ao Brasil, como estratégia para dificultar a organização e a reação dos povos escravizados. Sozinhos, castigados e explorados, viam outras pessoas na mesma senzala sofrerem as violências dos invasores.

As famílias tradicionais que chegaram ao Brasil para cumprir as ordens da coroa portuguesa traziam consigo os valores do catolicismo, representados pela Companhia de Jesus, grupo de jesuítas que faziam parceria com o Estado no processo de dominação. Os valores religiosos, no entanto, não impediram os estupros das mulheres que se negavam a viver o concubinato com os invasores. Escravizadas no trabalho e no sexo, mulheres indígenas e africanas, bem como suas descendentes já nascidas na nova terra viveram a agressividade de chefes de família que viviam sob a forma de casamentos monogâmicos, sob as ordens da Igreja, outro aparelho ideológico do Estado, que atuava ainda na repressão.

Com o nome de Brasil, designado pelos invasores portugueses que colonizaram a terra durante 322 anos, considerando as datas históricas, a família brasileira assume o modelo patriarcal, seguindo os costumes europeus. A resistência dos povos indígenas e dos afrodescendentes fez com que as muitas comunidades mantivessem suas noções de família e

seus modos de união matrimonial. Muitos filhos cresceram sem saber que seus pais eram seus donos e que mandavam em quem os surravam.

Cayres (2008) considera a formação da família brasileira multiétnica e pluricultural. Na segunda metade do séc. XIX, os casamentos começaram a se formar por escolhas dos parceiros e com algumas tarefas revitalizadas, como a mulher assumir o papel da boa mãe, exímia dona de casa e o homem garantir o sustento econômico de teor protetor: é a família nuclear. A domesticidade, o amor romântico e o amor materno tornaram-se suas pedras angulares (Cayres, 2008).

No século XX, algumas mudanças reais apareceram, inclusive na Constituição de 1988, em que homem e mulher passam a ter declaradamente os mesmos direitos. Na atualidade, os órgãos consideram família o grupo de pessoas com vínculos afetivos, de consanguinidade ou de convivência, que partilham os espaços, as vivências, os costumes e em que a vida de um membro interfere na vida do outro.

Outra instituição que está na lista de aparelhos ideológicos do estado (Althusser, 1980) é a escola. A função da escola é ensinar a ler, a escrever, a contar, mas também ensina as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar. Em moldes práticos, o autor ressalta que “a escola, bem como outras instituições do Estado, ensina saberes em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta” (Althusser, 1980, p. 22). Seria a continuidade da parte dominante desse Estado que visa reproduzir as relações de produção, próprias do capitalismo.

Segundo Arce (2002), a educação para Froebel, que foi precursor da escola de jardim de infância, constituía-se num processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes funcionando, completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Foi o primeiro educador a incluir brinquedos na educação e a pensar a família como participante fundamental no processo educativo. Para Marx, a educação é o processo revolucionário de emancipação dos homens, já o estadunidense Dewey propôs a Escola Nova, uma proposta de renovação da educação que estimulasse a mudança social. A ele seguiram Montessori e Piaget.

A longa história da educação mostra filósofos e educadores que dedicam seus estudos à democratização do ensino, à elaboração de propostas que atendam a critérios políticos, sociais e ideológicos, seja na área privada ou na pública, o desenvolvimento educacional passa pelos olhares filosófico, sociológico e pedagógico sobre a sociedade.

No Brasil, a educação escolar seguiu os moldes medievais, consignados pela igreja. Gadotti (2003, p. 231) relata que:

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorialístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião de subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores”.

Tem-se, portanto, uma educação de caráter religioso em consonância com os interesses do Estado. Gadotti analisa como a concepção de escola que temos é formada no período colonial e teve algumas mudanças nos últimos cinco séculos e a educação seguiu sendo pauta de educadores e lideranças políticas por uma educação pública e popular. Paulo Freire, o educador brasileiro mais conhecido no mundo, em seus muitos livros nos lega a experiência com a Educação de Jovens e Adultos, que revolucionou o processo de alfabetização com algumas experiências em salas de aula. Freire também pautou sua pedagogia em olhar o educando, vê-lo além de uma pessoa que só deve aprender e propôs vê-lo como alguém que também pode ensinar e, principalmente, defendeu que a educação fosse emancipatória.

Nos últimos trinta anos, a educação tem sido discutida por movimentos populares e tem passado por mudanças, ora mais progressistas, ora retoma posturas mais conservadoras com fins mercadológicos. Seguimos travando debates e batalhas diuturnamente nos campos ideológicos e econômicos.

Vimos que, à medida que o Estado vai interferindo nas famílias e suas instituições vão se consolidando, ambos se complementam na função de educar, isto é, são corresponsáveis pela educação, garantida na Constituição de 1988 que, em seu Art. 227, postula:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2023).

A Carta Magna divide a responsabilidade sobre a criança e sobre o adolescente entre as esferas sociais e promove uma rede de solidariedade entre si, a fim de consolidar os direitos constitucionais. As formações da família e do Estado acompanham as mudanças histórico-sociais e, no que concerne à família, o patriarcalismo nas relações conjugais não contava com o afeto. Entretanto, os cônjuges (vidas conjugadas) passam a ter afeto um pelo outro e pelos

filhos. Segundo Barros (2002), esse afeto não é comum, é um afeto conjugal que surge pelo convívio, pelos interesses afins, até mesmo quando são morais ou econômicos.

Para Barros (2002), o que conjuga é o afeto e as pessoas que se dispõem a conviver e formar uma família, ter filhos e proporcionar o afeto familiar. A escola também conjuga o afeto e é imprescindível uma relação afetiva entre professor e aluno, principalmente, na forma de conceber o aluno como alguém que tem conhecimento e vai construir outros junto ao professor e aos colegas.

A família, como entendida hoje, tem a função de garantir afeto e proteção. Ela compreende a primeira participação social de um indivíduo, que divide espaço com outros membros e essa convivência vai formando seu caráter, sua personalidade. Na família, pode-se estimular sentimentos contrários, como amor/ódio, medo/segurança, e até considerar-se preferido ou preterido pelo núcleo familiar ou por um de seus membros. A família precisa ser compreendida como uma composição dinâmica, que tem sua estrutura alterada de acordo com as mudanças sociais, mas algumas famílias relutam contra os novos arranjos familiares, desencadeando ações de agressividade e exclusão de algum membro. As características das formações familiares ao longo dos séculos são desafios que a sociedade enfrenta e tem dificuldade para acompanhar essa dinâmica.

A importância das emoções, como paixões e afetos, do processo educativo será o foco de nosso próximo segmento.

1.2 Afetividade, afecção e afeto

Família e Estado foram se formando e se transformando, como vimos, de acordo com as mudanças sociais e as necessidades das relações de produção. A escola tem função orgânica no funcionamento da sociedade e atua de formas diferentes como pode ser percebido no breve histórico do surgimento da educação escolar. Vimos ainda que as formas de afeto foram surgindo e criando vínculos além dos consanguíneos, em função da convivência e do impulso que se faz necessário para despertar o interesse na aprendizagem.

Especialistas da psicologia e da educação se debruçaram sobre esse aspecto para entender a dualidade que compõe o ser humano resumida no par cognição/emoção. Estudiosos como Henry Wallon (1879- 1962), Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) desenvolveram pesquisas no âmbito do desenvolvimento intelectual das crianças. Considerando as forças que sempre são colocadas em oposição, estudos mostram que elas não precisam ser

opostas, mas complementares, que é um equilíbrio necessário em nosso desenvolvimento no campo da aprendizagem e na formação do adulto.

Nessa via de entendimento, podemos refletir: como conviver com as emoções com equilíbrio? Vivemos em tempos de explosão de emoções em todos os lugares, ao mesmo tempo e com as mais diversas respostas a elas. As irritações diárias estão evoluindo para ações violentas, como brigas no trânsito que terminam em agressões graves e até fatais, como o término de um relacionamento que pode levar um dos lados a agredir a si mesmo ou ao outro porque não aceita a decisão. As mudanças de humor por ficar olhando por horas uma *timeline*, ora fica alegre, ora sente raiva, ou a sensação de estar sozinho em uma realidade em que sentir ausência é um indicativo da sociedade contemporânea, com o universo das mídias sociais e as muitas vidas de uma mesma pessoa que passam pelos perfis das redes sociais são práticas que nos fazem perceber um pouco do descontrole emocional entre adolescentes e adultos, principalmente.

Utilizamos, atualmente, o termo inteligência emocional quando nos referimos à necessidade de gerenciar nossas emoções. Goleman apresenta sua obra *Inteligência emocional* relatando as emoções que passeiam em seu próprio cotidiano, como observar seu retorno do trabalho para casa, no The News York Time onde trabalha e em suas pesquisas, como averiguar o bom humor do motorista em um trânsito vagaroso com um calor avassalador, caso que desafiou seu curso de psicologia. Notícias de crimes passionais, incluindo filicídios e ataques desesperados de jovens a lugares públicos chamam a atenção para a inércia da ciência em concentrar seus esforços nos estudos científicos da emoção, o que só acontece a partir da década de 1980, com novos métodos como as recentes tecnologias de visualização do cérebro (Goleman, 2006).

O papel do amor nas ações altruístas ou as grandes decisões de nossas vidas são possíveis porque somos emoções e as decisões são importantes demais para serem deixadas apenas a cargo do intelecto. Retomando Aristóteles, lembramos que, pelas emoções, é possível descobrir o melhor meio de persuadir. É importante, ainda, considerar a afirmação de Goleman que sugere sua concordância com o filósofo grego: “cada emoção representa uma diferente predisposição para a ação” (Goleman, 2006, p. 20).

Na conjuntura atual, o que vislumbramos no espaço escolar é uma luta entre razão e emoção. O desenvolvimento cognitivo, tão esperado na escola, tem sido preterido pelos comportamentos comandados mais pela emotividade; porém, de acordo com a psicologia, para obter inteligência emocional é preciso equilibrar os lados esquerdo e direito do cérebro.

Estudos desenvolvidos por Edward Thorndike, em 1920, e Peter Salovey e John Mayer, em 1990, fixaram uma teoria sobre o tema; Goleman, por seu turno, em 1995, tornou o termo mais abrangente e popular. É fato que lidar com as emoções, principalmente de crianças e adolescentes, tem sido cada vez mais desafiador para familiares e professores. São crises de ansiedade, automutilação, tentativas de suicídio, apatia e reações agressivas a situações simples que estão cada vez mais frequentes no ambiente escolar. Iminentes riscos de morte rondam a prática pedagógica diariamente e o trabalho cognitivo fica comprometido pela preocupação dos educadores com a integridade física dos discentes.

Nos diálogos constantes entre docentes e discentes predomina a busca das causas dessas intempéries e tem-se como hipótese as justificativas de que as causas estão em casos de hostilidades ou lesões cometidas por familiares. A dinâmica da vida contemporânea exige respostas dos seres humanos cada vez mais rápidas e eficientes, o que nos faz perceber que não estamos conseguindo aceitar as falhas e os fracassos que fazem parte das etapas do desenvolvimento humano. Nem nós nem o outro conseguimos ver que foi uma oportunidade perdida, mas que outras virão e agimos como se tudo fosse irremediável, ao passo que cobramos muito de nós mesmos, das outras pessoas e somos cobrados na mesma proporção. Essa conduta da sociedade provoca sensações de incapacidade e de insegurança frente aos desafios da vida prática e pensa-se em morrer por “qualquer” sensação de falibilidade.

Damásio, que focou seu trabalho na relação entre razão e emoção, no final do século XX, expõe sua decepção com o desprezo de estudiosos às pesquisas na área da ciência da emoção. Sua obra publicada em 1994, *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*, mostra que “a emoção é parte integrante do processo de raciocínio e pode auxiliar esse processo ao invés de, como se costumava supor, necessariamente perturbá-lo” (Damásio, 1996, p. 10). O autor conclui que, muitas vezes, quando a emoção não participa do processo, a razão tem mais chance de falhar e no campo da neurociência, a emoção é auxiliar da razão. Os estudos nessa área contribuíram para as pesquisas no campo da educação e, assim, psicólogos, neurocientistas e psicanalistas ajudaram a desenvolver teorias que orientam os educadores nas adversidades cotidianas.

O afeto é assunto em debate na área educacional quando se trata da aprendizagem e da relação entre aluno e professor. O psicólogo Henri Wallon apresentou a articulação entre o biológico e o social e verificou as fases da criança e como ela se desenvolve reagindo às emoções na interação com o ambiente e com os humanos.

Wallon (1971) estabelece a relação entre emoção e afetividade e direciona que as emoções (biológicas) são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes

orgânicos: choro, sorriso, contrações musculares. A afetividade envolve, também, os sentimentos (psicológicos), ligados aos elementos simbólicos e esta é fundamental em todo o desenvolvimento do indivíduo. Considerando o papel da afetividade, é importante observar a interação do aluno com as áreas do conhecimento sob a mediação do professor, o que nos é relevante já que, para Wallon (1971, 1981)⁶, a emoção é a fonte do conhecimento.

A partir das pesquisas realizadas em salas de aula por teóricos como Gadotti e Freire⁷, as atuações do professor e do aluno na relação pedagógica vão se definindo de acordo com as interações. Nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor em sala de aula, através de suas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno individualmente.

Na educação, o afeto está intimamente ligado à cognição. É necessário para despertar o interesse e dar motivação para aprender e para se dispor a um novo conhecimento. Piaget estudou sobre a psicologia infantil e enfatiza que o afeto ajuda a acelerar ou retardar a formação da estrutura cognitiva, embora não seja condição suficiente para isso. E afirma:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (Piaget, 1962/1994, apud Souza, 2011, p. 129).

Piaget reconhece os efeitos da afetividade no desenvolvimento do ser humano e sua atuação no processo de aprendizagem: afetividade e inteligência não são complementares, há uma intersecção em suas atuações; a afetividade dá a energia que estimula a aprender e os meios para se alcançar a aprendizagem se dá pela inteligência.

De acordo com Souza (2011), Vygotsky afirma que a pessoa pode controlar as emoções porque domina aspectos culturais, principalmente a linguagem, e elege a palavra como ponto de encontro entre afetividade e inteligência, assim, a palavra tem sentido e significado. O autor nos explica que Vygotsky considera os dois elementos: o significado está mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores; o sentido, por sua vez, refere-se ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências

6 Henry Wallon desenvolveu estudos na área da psicologia e da educação. Na obra *As origens do caráter da criança*, publicado em 1945, Wallon desvenda os mecanismos das funções cognitivas com as funções emocionais. Em *A evolução psicológica da criança* (1941), o autor apresenta as etapas do desenvolvimento infantil. Suas pesquisas despertaram o interesse de outras áreas do conhecimento, como a educação.

7 Gadotti aborda a relação horizontal defendida por Paulo Freire, que deve haver entre aluno e professor, em que cada um cumpre sua função, embora ambos aprendem na interação (Gadotti, 1996).

particulares, sendo assim o polo mais afetivo da palavra (p. 251-252). Entende-se, portanto que, se para Wallon afetividade e cognição se alternam, para Vygotsky, elas agem simultaneamente.

Os conceitos trazidos até aqui sobre razão e emoção, afetividade e inteligência são importantes para nossa discussão acerca do que nos move enquanto seres humanos que se expressam pela linguagem. No discurso (*logos*), o orador constrói sua imagem (*ethos*) e desperta paixões no(s) outro(s) (*pathos*)⁸ e nessa interação percebem-se reações fisiológicas e apaixonadas, que são possíveis e percebidas por que somos seres de linguagem. Teóricos como Wallon, Piaget, Vygotsky e tantos outros que, a partir da psicologia, influenciaram a educação institucionalizada e trataram da afetividade pensando no processo de aprendizagem e no fazer-querer aprender. A afetividade que abordamos até aqui nos ajuda a entender como as relações são iniciadas e gerenciadas no ambiente escolar quando a preocupação como “o que aprender” deu espaço ao “como aprender”. Essa é a virada que permite olhar o aprendente em sua totalidade e conceber o professor também, como aquele que aprende e não apenas ensina, proporcionando uma verdadeira interação ao invés de depositar conhecimento. Foi a essa mudança, da postura de professor com aquele que também aprende, que Paulo Freire se dedicou.

Ainda que nossa proposta não seja a de entender as afetividades direcionadas à aprendizagem que se realizam na sala de aula ou em toda a escola, essas considerações importam-nos para compreender como a afetividade influencia a relação entre alunos e professores, podendo despertar a confiança. Se a emoção é a demonstração da afetividade, a paixão é sua forma exacerbada de demonstração que por ser duradoura altera o modo como vemos as coisas e o mundo. Quando os afetos são sentidos e vão se consolidando é que se tem a afetividade percebida pela demonstração das emoções.

Afecção e afeto são concepções que, em Spinoza, têm um tratamento divergente da tradição filosófica. Os afetos basilares para que todos os outros existam são desejo, alegria e tristeza. A tradição filosófica via os afetos ou as paixões como erros, como vimos em alguns filósofos. Hegel, por exemplo, acreditava que as paixões podiam ter aspecto sinistro, enquanto Platão via que a paixão não era a expressão da verdade e no confronto entre paixão e razão, naturalizou-se acreditar que a alma deve controlá-la. Essa força que repele as paixões também está presente na educação. Spinoza, entretanto, ressalta a importância dos afetos para o ato de aprender: a partir dos encontros dos afetos, eles se realizarão, quanto mais fecundos e poderosos forem. “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é

8 As noções de *logos*, *ethos* e *pathos*, advindas dos Estudos Retóricos, serão detalhadas na seção subsequente.

aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2009, p.98).

Nas relações humanas, quando a causa de uma afecção é inadequada, o corpo perece, mas quando a atividade de seu corpo tem causas adequadas a seus próprios afetos ou suas ideias, as afecções são otimizadas, ou seja, aumentam a potência: são os bons encontros. A potência dos afetos pode aumentar ou diminuir de acordo com os encontros de corpos, é a afecção. Se em um encontro há a identificação dos afetos, a potência aumenta porque há o reconhecimento da mente humana sobre seu próprio corpo e isso leva à ação.

A presença de um ou outro afeto é que altera nossa forma de ver o mundo e de sentir as coisas. O ser apaixonado apenas sofre as ações dos afetos: e a afecção – que faz aumentar ou diminuir nossa potência de agir – é a maneira como somos impactados. Assim, Spinoza assevera que, quando não conhecemos nossa própria natureza, sofremos as paixões que nos tornam frágeis, quase impotentes.

Iafelice (2015) discute Spinoza e Deleuze para refletir sobre educação, chamando a atenção para o caráter educacional baseado na concorrência e no individualismo. Se somos formados para competir, não temos compreensão de nós mesmos e apenas nos ajustamos socialmente. O autor evoca Deleuze para confirmar a teoria de Spinoza no que concerne a aprender: é no encontro com o diferente que somos forçados a agir, há uma violência que nos força a pensar e só podemos decifrar o mundo e ir além do senso comum a partir desses encontros, pois o mundo não é algo dado, é sempre algo a ser decifrado, como a apreender um signo. Esses signos são os afetos.

Os debates sobre afetos e afetividades no âmbito educacional nos desafiam a entender como as relações entre educadores e educandos podem ser efetivadas, a partir do respeito às emoções do outro. Os desafios que nos impulsionam a aprender, também podem nos revelar a confiança de que podemos ver no professor a pessoa ideal para falarmos de nós, para revelar o que nos aflige, uma vez que no lar não nos sentimos confiantes em fazê-lo.

A afetividade que surge nas relações também se associa à noção de proteção à pessoa. Afeto nos faz pensar em sentimentos que nos deixam mais fortes e que elevam nossa potência de agir e por isso são ânimos para que essa ação seja positiva. Seguiremos na incursão da afetividade direcionando nosso olhar para as noções de proteção à pessoa.

1.3 Crianças e adolescentes sob as mãos que os atingem: as relações de poder

Estamos sempre vivendo encontros, seja nos encontros de corpos, como nos diz Spinoza (2009), seja nas relações pessoais que estabelecemos desde que nascemos. Nas relações, um indivíduo é mais forte que o outro, seja pela condição etária, física, emocional ou psíquica, é provável que um dos lados exerça algum poder sobre o outro.

A abordagem sobre violência intrafamiliar diz respeito a uma compreensão da relação de dependência entre indivíduos, em que a família é o núcleo social de maior proteção da pessoa ainda incapaz. A relação desigual de poder entre crianças, adolescentes e seus responsáveis legais muitas vezes é utilizada para a passagem da proteção à agressão.

Os estudos de Butler (2017), sobre assujeitamento, de Rodrigues (2017), sobre maus tratos no seio da família, e de Foucault (1995), ajudam-nos a entender as noções de poder nas relações sociais. Sob essas bases teóricas, veremos como crianças e adolescentes são forjados em ambientes de dominação, observando como o pensamento tradicional familiar estabelecido mantém diversas formas de submissão, destinando meninas a tarefas domésticas, sempre em submissão ao masculino. A violência no seio da família mantém o selo de um martírio que começa na infância e continua nas relações sociais que são mantidas por toda a vida do indivíduo.

Na família, há dois componentes que sofrem com maior intensidade e estão constantemente na posição de agredidos: a mulher e a criança. Enquanto esposa, a mulher assumia um estado de sujeição no qual as obrigações eram tradicionalmente determinadas: cuidar da casa, procriar, educar os filhos, tornar confortável a vida do marido e zelar por sua honra. A garantia dos recursos para sustentar a família cabia ao homem, que, para a sociedade, era quem “trabalhava”. Embora o trabalho além do doméstico fosse assalariado e estivesse no plano de garantir autonomia, a relação da mulher com o mundo do trabalho ainda não representa sua emancipação. O pensamento tradicional afere aos homens um status conveniente – financeiro, moral, sexual – cujos adeptos da sociedade patriarcal não pretendem reconhecer como um atraso.

As crianças, em completo estado de submissão às ordens e às vontades dos pais, assumem também um lugar de sujeição. A dependência total dos pais na primeira infância requer mesmo uma forma de sujeição, já que o indivíduo ainda é um ser incapaz, mas à medida que a criança cresce, vai ganhando confiança e aprendendo a manter-se vivo e a se defender. A partir de então, tem e mantém uma relação baseada, principalmente, na afetividade, embora os menores podem se tornar vítimas de dominação no ambiente em que as relações deveriam

funcionar horizontalmente, ainda que haja uma dependência inicial pois, assim, as crianças serão capazes de crescer com a consciência de busca por emancipação. Quando esse processo fomenta a insegurança, a dependência e, principalmente, o medo, a relação de poder que passa a ser percebida pela criança à medida que vai se desenvolvendo pode colocá-la em um lugar de sujeição, ou seja, de subalternidade.

A violência intrafamiliar foi estudada por Ambroise Tardieu, em 1860, na França. O estudo ocorreu no campo da investigação forense e o pesquisador analisou corpos de crianças e adolescentes que foram vitimadas no espaço doméstico. A partir das marcas e dos ferimentos, ele percebeu os tipos de agressão a que as vítimas foram expostas. Dos 32 casos analisados, foram percebidas mortes causadas por ações diretas de golpes, como também falta de cuidado combinado com abusos. Uma argumentação já alertada no estudo de Tardieu é o argumento da disciplina, como se a educação explicasse o castigo, justificativa que vigorou ao longo dos séculos sem nenhuma parcimônia. Segundo Tardieu (1860, p. 178), “pais cruéis que martirizarem seus filhos também não têm medo de muitas vezes invocar o direito de correção paterna, que as alegadas más disposições de suas vítimas exigiriam ser aplicadas”. Estudos como esse explicam uma parte considerável de casos de morte de crianças e de adolescentes que aconteceram nos últimos anos, como uma evolução dos castigos.

Os estudos de Foucault (1995) e Butler (2017), por sua vez, ajudam-nos a entender como os indivíduos se comportam nas relações de poder, que é desigual e, por isso mesmo, quem o detém o exerce, promovendo gerações de pessoas inseguras ou demasiadamente agressivas. Michel Foucault estudou o poder ao longo de toda sua trajetória como teórico e como analista, foi um observador que buscou compreender o funcionamento do poder em muitas formas na sociedade. Foucault (1995) defende que o poder não é, ele está em todas as relações pessoais, não pertence a alguém, o poder é exercido por aquele que acredita poder fazê-lo em determinada circunstância. Não raro, o exercício tem diferentes protagonistas de acordo com as mudanças circunstanciais: assumir um cargo, ganhar muito dinheiro, ser de família influente, desfrutar da confiança de alguém/grupo; as relações de poder se enraízam no conjunto da rede social (Foucault, 1995) e é coextensiva a toda relação social.

No entanto, a relação de poder não ocorre apenas nas instâncias administrativas, ela é cada vez mais utilizada como forma de subjugação dentro da família, inclusive com costumes que não são da modernidade, pois os arranjos conjugais e as promessas entre famílias para casar os filhos sempre estiveram na organização das sociedades, da nobreza à plebe; embora na atualidade pareça mais violenta, a história oficial relata situações de muita violência, quando

não havia aceitação pacífica por parte dos envolvidos que tinham suas vidas decididas por familiares ou pelo Estado.

O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros. O que quer dizer, certamente, que não há algo como o “poder” ou “do poder” que existiria globalmente, maciçamente ou em estado difuso, concentrado ou distribuído: só há poder exercido por “uns” sobre os “outros”; o poder só existe em ato, mesmo que, é claro, se inscreva num campo de possibilidade esparsa que se apóia sobre estruturas permanentes. (Foucault, 1995, p. 242).

O embate entre os indivíduos nem sempre ocorre de forma consciente e deliberada pelas partes, o que acaba enfatizando a violência que é praticada por um lado sem que o outro tenha a dimensão de que está em uma luta, que já se inicia desigual. No caso de uma criança ou de um adolescente, mas principalmente na primeira infância, não ocorre uma correlação de forças porque a vítima não tem sequer consciência de poder nem do sistema de dominação em que está inserido. O sujeito em formação que cresce em um ambiente de constantes agressões já está subordinado ao poder, diz Butler (2017) quando enfatiza justamente essa noção de poder, seja na concepção althusseriana, seja pelos princípios foucaultianos e, para a teórica, a sujeição pode ser o processo de tornar-se sujeito ou de se assujeitar ao outro.

A dependência da família é a gênese dessa formação, uma vez que o processo de vida se inicia com total dependência dos pais. Dessa forma, ou ocorre uma educação familiar para a autonomia do ser ou é possível encaminhar o indivíduo para uma constante dependência emocional que pode ser cultivada por toda a vida. Tal dependência torna ainda mais difícil para uma pessoa entender e rebelar-se contra toda forma de opressão, pois as faces da violência são muitas e seus disfarces também, portanto, é difícil aperceber-se enquanto vítima.

Na próxima subseção trataremos das muitas faces da violência e porque relutamos em nos insubordinar.

1.4 Violências: faces e disfarces

Freud (1932) defende a hipótese de que os instintos humanos são de dois tipos: aqueles que tendem a preservar e a unir e aqueles que tendem a destruir e a matar. Associa, ainda, os dois lados à oposição universalmente conhecida entre amor e ódio. Não se trata, porém, de julgar bom e mau; são forças que nos habitam e nos fazem agir em determinados momentos. O que percebemos no pensamento do pai da psicanálise é que as emoções nos controlam, seja

com maior intensidade, seja com maior discrição, elas ajudam a formar a imagem de quem somos através de nossas ações.

Apesar de lutarmos contra nossa agressividade, buscando ser civilizados, os conflitos de interesse são resolvidos pela violência. Violência foi a palavra que Freud⁹ usou para explicar poder a Einstein, quando este preocupava-se em entender as questões de guerra a partir da parte mais obscura do ser humano. As limitações que colocamos em nossos “impulsos instituais” estão regradas pelo desejo de civilidade, que nos faz reprimir nossas sensações. Freud (1932) afirma:

há motivos orgânicos para as modificações em nossos ideais éticos e estéticos. Dentre as características psicológicas da civilização, duas aparecem como as mais importantes: o fortalecimento do intelecto, que está começando a governar a vida instintual, e a internalização dos impulsos agressivos com todas as suas conseqüentes vantagens e perigos. (Ventura e Seitenfus, 2005, p. 46)

O psicanalista reconhece ao amigo físico que não sabe quando os humanos se tornarão pacifistas, mas acredita que todo esforço para uma convivência civilizada é uma luta contra a violência; a carta de 1932 mostrava a preocupação de dois dos maiores estudiosos da era moderna no período entre guerras mundiais. Nos quase cem anos que nos separam do diálogo, nós estamos em meio a guerras locais que globalizam suas consequências e a ameaças nucleares alimentadas diariamente por provocações entre estadistas. Se nos perguntarmos hoje o que é ser violento, os exemplos podem variar do mais alto desejo de poder até o motivo mais torpe e absurdo como o mero desejo de agredir. Seja qual for o motivo capaz de uma ação atingir uma pessoa ou toda a população no planeta, algumas justificativas são muito bem construídas e alicerçadas. De toda forma, caminhamos no campo da emoção e da razão. Qual nos domina?

Os questionamentos nos afligem. O que nos torna violentos? Qual emoção incide tão fortemente em nós a ponto de nos impelir a violentar alguém? Será a ira, que nos incita a exercer vingança explícita devido a um desprezo manifestado contra nós? Será a inveja, capaz de nos causar incômodo pelo que o outro tem? Pode ser a indignação, uma vez que sentimos pena porque alguém goza de uma felicidade imerecida? O medo pode, em um reflexo, nos fazer ferir, pois consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente?

9 Um diálogo entre Einstein e Freud: por que a guerra?/ apresentação de Deisy de Freitas Lima Ventura, Ricardo Antônio Silva Seitenfus, Santa Maria: FADISMA, 2005.

As paixões evocadas nesta discussão são explicadas em seus contrários por Aristóteles, no livro II da obra *Retórica*. Parece não ser possível explicar a violência sem um motivo passional, como a atual guerra empreendida pela Rússia à Ucrânia que é justificada pelo medo, a desconfiança de que o maior país do planeta seja rodeado por vizinhos filiados à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), o que explica a busca pela segurança de seu povo. O governo russo também se preocupou em nomear uma guerra de “Operação militar especial na Ucrânia”, em ataques que matam milhares de pessoas e expulsam as famílias sobreviventes de seu país, como estratégia retórica a fim de se eximir de crimes de guerra. A violência da guerra não é movida apenas por intentos passionais, é construída racionalmente, com detalhes pensados e organizados para funcionar de acordo com os interesses de seus causadores.

Considerando as paixões contrárias ao amor, à confiança e à compaixão, não acreditamos que sejam causas das violências que são diariamente notificadas, acontecendo nos terrenos mais improváveis como o próprio lar. O uso da violência parece estar relacionado à dor e ao prazer, como uma fuga da racionalidade, como diz Freud, e por isso se busca explicações e justificativas.

A TV, os sites em geral e as redes sociais são portadores de incessantes casos de violência contra crianças, mulheres, idosos, pessoas pretas, asiáticas, albinas, homossexuais, pobres, nordestinos, pessoas de todos os jeitos que escapam ao modelo considerado convencional e tem-se uma lista que não é exaustiva. A violência se propaga em todas as interações pessoais, além das que são previamente consideradas crimes, como assaltos, sequestros e homicídios premeditados. A violência está em nosso cotidiano, ditando as regras de convivência social: como devem ser as moradias, como devem ser os carros, onde podemos atender o telefone, que horas pode sair de casa e chegar, quando usar dinheiro ou cartão de crédito, a roupa que podemos vestir, com quem podemos andar e tantas outras orientações que temos que seguir para que não sejamos culpados de ser agredidos.

Vivemos tão perto da violência, mas muitas vezes, não a reconhecemos ou não aceitamos que está nos afetando. A internet tornou-se um campo de batalhas em que uns atacam e outros se defendem de mentiras e de ameaças, de comentários repletos de ódio, de discordâncias arrogantes fora do campo da argumentação. Chamada “terra de ninguém”, há pouco tempo começaram as discussões no Congresso Nacional para criar formas de intervenção nos crimes praticados na internet. A Lei 12.737/2012 foi um marco no quesito garantir restrição e punição a atos de invasão de privacidade na internet. O marco legal da internet só foi aprovado em 2014 e, atualmente, está em discussão um projeto de lei que altera as regras de moderação

de conteúdo e de perfis de redes sociais, responsabilizando as empresas e os responsáveis pelos perfis.

Apesar da grande expansão nos níveis de agressão praticados no mundo virtual, comportamentos violentos continuam crescentes nas relações presenciais. O foco nesta tese recai sobre a relação vivida presencialmente entre familiares e as violências que são cometidas contra crianças e adolescentes no espaço doméstico e são agressões frequentes e cada vez mais letais.

O século das guerras mostrou que as disputas ocorrem de fato na dissuasão, não na vitória; a guerra é necessária para produzir armas, vendê-las, oferecer empréstimos para reconstruir o que foi destruído na guerra e reiniciar o ciclo bélico assim que puder. Arendt não considera violência uma demonstração de poder e trata do assunto em *Sobre a violência*, ao julgar que a violência é usada quando o poder está em declínio – um contra todos (Arendt, 2016). Ou seja, quando se está em desvantagem, sem apoio, usa-se da violência e, assim, a violência não é a fonte do poder; pelo contrário, quanto maior o poder, menor a violência. Para a autora, quando o poder está ameaçado é que se evoca a violência a fim de restituí-lo.

No contexto atual, de constantes feminicídios, há uma lógica que ratifica a teoria de Arendt. Pensemos na mudança de padrão da família patriarcal, com a mulher no mercado de trabalho, com seu avanço na formação profissional e nas lutas por salários paritários, a mulher deixa de depender financeiramente do companheiro e, conseqüentemente, não se vê mais obrigada a conviver com humilhações, desafia o divórcio, enfrenta as convenções familiares e se liberta. Não há inversão de poder, mas há uma equiparação que parece provocação, desafio em que o outro se sente ameaçado, em que os níveis e as formas de agressão vão se elevando pela necessidade de tentar restabelecer a superioridade masculina. Com muita frequência, temos casos de agressões de homens contra a esposa, cujas discussões resultaram na compreensão do crime de feminicídio, que é o assassinato da mulher pelo fato de a mulher se levantar contra a tradição que a violenta.

A violência se realiza concretamente nas relações de poder. No espaço de poder constituído, um parlamentar proferiu a seguinte frase a uma mulher também parlamentar: “Eu não te estupro porque você não merece”. O episódio ocorreu em 2014 na tribuna da Câmara dos deputados, em Brasília, e o discurso foi a repetição do que o enunciador havia falado à mesma deputada em 2003. Imagens dos dois momentos passaram a ser reverberadas nas mídias e repercutiram, dando intensa notoriedade ao parlamentar que, quatro anos mais tarde, seria eleito presidente da República, com um acervo de frases e discursos que entoam a mesma agressividade. Esse fato e suas conseqüências nos fazem pensar: como uma sequência de

atitudes grosseiras dá visibilidade a uma pessoa, associando-a a algo positivo? Esse raciocínio nos remete aos múltiplos argumentos que vimos ecoar a todo momento nos noticiários, nas entrevistas sobre feminicídios e pedofilia, em sentenças judiciais e, cada vez mais, no círculo político governamental.

Os argumentos reservam um lugar de culpa à vítima e de defesa ao agressor, criando um debate de concessão da violência partindo sempre de expressões como: caso, pode ter sido, embora, tem certeza? etc. Essas formas de concessão têm tornado a sociedade complacente e conivente com as diversas formas de agressão que tem causado distúrbios, sofrimentos e mortes em número cada mais alarmante no Brasil nas últimas décadas¹⁰.

Direta ou indiretamente associada ao poder, a violência se materializa entre nós com o elevado índice de criminalidade que afeta o Brasil e que, ainda assim, não representa o grau de violência nas interações sociais. Chauí (2017) constata que cremos no mito de não violência, embora a crueldade das ações estejam presentes em nossas rotinas, sejam as falas apuradamente ofensivas, sejam as lesões físicas e morais que mutilam as pessoas. “A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro ou por ser um outro, sua manifestação mais evidente se encontra no genocídio e no apartheid” (Chauí, 2017, p. 66-67). Para a autora, a violência se opõe à ética porque desconsideramos as pessoas enquanto seres racionais e sensíveis e as usamos como se fossem coisas, subestimando sua liberdade, razão e vontade.

Entender que a violência é mais do que se configura como crime de lesão e enfrentar as razões que nos impulsionam a agir de forma violenta nos diálogos e nas ações podem fortalecer a luta por relações respeitadas e seguras, principalmente uma educação que não seja punitiva, uma família que não seja agressiva, uma escola que cultive o respeito, um trabalho que valorize a coletividade, sendo espaços dialogais que respeitem a ética e a integridade do outro em toda sua extensão de ser humano.

1.4.1 O contexto da violência intrafamiliar

Uma violência que parte daquele que representa uma coletividade é forte fiador de seus representados e, não obstante, a violência no ambiente familiar tem crescido assustadoramente. As agressões ocorrem entre companheiros, de pai/mãe para filhos, entre irmãos, ou seja, de alguém que se encontra em uma relação superior de poder contra quem está em uma posição inferior. Quando voltamos nosso olhar para as crianças e os adolescentes que sofrem agressão

10 De acordo com o Atlas da violência, em 2021, 3.858 mulheres foram assassinadas no Brasil (IPEA, 2023, p. 43).

dentro de casa, causada por seus genitores e outras pessoas do convívio familiar, percebemos um contexto de sofrimentos silenciados e difícil de perceber.

De acordo com a publicação do Fórum Nacional de Segurança Pública (Brasil, 2021), (dados 2019-2021) foram registrados 129.844 boletins de ocorrência de violência contra crianças e adolescentes. Desse total, 4.389 foram registrados apenas no primeiro semestre de 2021, tendo como causa principal lesão corporal, considerada violência doméstica. Entre 2016 e 2020, foram identificadas 34.918 mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes, ou seja, em média 6.970 mortes por ano, o que nos dá a entender que vivemos em uma sociedade incapaz de amparar suas crianças e adolescentes, enquanto assistimos diariamente casos de agressões letais provocadas no lar, por parentes e por pessoas próximas à família.

Inicialmente, vamos diferenciar violência doméstica de violência intrafamiliar.

A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. (Brasil, 2002, p. 15).

Violência doméstica, por sua vez, é toda agressão cometida por qualquer membro da família e de pessoas que convivem no espaço doméstico, como empregados e enteados, sejam adultos, crianças ou idosos. Considerando as devidas particularidades, os casos e dados a que faremos menção e os relatos que analisaremos são referentes à violência intrafamiliar.

Sabe-se que cuidado e proteção são fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano; a família tem essa obrigação, bem como o Estado, garantidos na Constituição Federal:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

O artigo citado descreve os maiores perigos aos quais os menores estão expostos, principalmente quando se trata do ambiente familiar, onde os números são cada vez mais crescentes de denúncias e crimes praticados por familiares, muitos deles pelos ascendentes diretos. A exploração para o trabalho infantil, as agressões no cotidiano, a violência sexual e as formas de humilhação são narradas com frequência pelas vítimas e por testemunhas. Não podemos nos esquecer que um fator que agrava a percepção de que o tratamento é um ato de

violência é o costume de pensar que a família precisa castigar para educar e que menores mentem quando revelam alguma forma de agressão, considerando brincadeira ou invenção dos mesmos. É incoerente perceber que o lugar onde a pessoa deve se sentir protegida, que deve fortalecer o ser humano para enfrentar a vida adulta pode se converter em uma ameaça, colocando em risco sua integridade física e moral.

Nos últimos anos (2019-2021), os índices de violência foram reunidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e publicados no Atlas da violência 2022, cujos dados revelam que 128.844 menores foram vítimas de violência. Dentre as formas de violência, “maus tratos é o segundo tipo de crime que mais acomete crianças e adolescentes de 0 a 17 anos, com 28.098 casos identificados. 90% das vítimas têm até 14 anos, sendo que a maior parte tem entre 5 e 9 anos (35%)” (IPEA, 2021, p. 6). Isso significa que crianças e adolescentes estão crescendo não apenas convivendo com a violência, mas sendo vitimadas por ela, o que, além de comprometer seu desenvolvimento, pode incentivar um comportamento também violento, tornando ainda mais agressiva a sociedade em que vivemos. Nessa apuração, foi verificado que 23.494 menores foram agredidos dentro de casa, com lesão corporal, e o aumento é constante: comparando o 1º semestre de cada ano, de 2020 para 2021 houve aumento (4,03%); percebe-se, ainda, que a grande maioria de vítimas são do sexo feminino (77%).

A mulher continua sendo vista como objeto, não apenas por estranhos, mas pelos próprios genitores, seus responsáveis legais a quem está afetiva e biologicamente ligada. Nem a formação religiosa, cultural nem os conhecimentos genéticos do senso comum são capazes de inibir atos libidinosos de pais contra filhas, pois enquanto a presença do pai pode ser uma ameaça, a figura do padrasto tem se tornado ainda mais arriscada. A dependência financeira e emocional constrange as mulheres que se tornam submissas a seus parceiros e têm dificuldade de romper com a relação. As relações desiguais de poder permitem que a mulher/menina se submeta por medo de ficar sozinha, sem o amparo da família, sem os filhos e sem poder se sustentar, sendo muitas as artimanhas utilizadas pelo agressor para intimidar suas vítimas, com o agravante de fazê-las se sentirem culpadas ou mesmo serem apontadas como tais, inibindo ainda mais as tentativas de reação à violência.

A criança e o adolescente NUNCA DEVEM SER VISTOS COMO CULPADOS. O agressor, para executar o abuso sexual, recorre a diferenciados métodos. Entretanto, NÃO IMPORTA QUAL SEJA O MÉTODO, sempre existirá nessa relação uma desigualdade de poder, onde o predador sexual leva vantagem sobre a vítima que é indefesa e frágil por natureza, graças a sua condição peculiar de ser em desenvolvimento. (Brasil, 2021b, p.8).¹¹

11 As palavras em destaque (caixa alta) estão assim registradas no documento.

O negacionismo e a subnotificação não impactam apenas nas estatísticas; na verdade, escondem um elevado número de pessoas que estão em fase de desenvolvimento e são submetidas a maus-tratos e abusos sexuais. Meninas e meninos estão vulneráveis a essas situações e permanecem em perigo no decorrer do processo, após a denúncia aos órgãos responsáveis.

De acordo com o Relatório Anual Disque 100 (2019), “72% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem na casa da vítima ou do agressor e 69% dos casos de violência contra crianças e adolescentes são recorrentes”, pode haver redução de um mês para outro, porém, os números continuam altos. A violência física e a psicológica são as que mais ocorrem, comprometendo o desenvolvimento da pessoa ao longo da vida e, por isso a necessidade não apenas da família, mas da intervenção do Estado no equilíbrio da vida social.

Como já destacado, a violência não se configura apenas pela agressão física, pois há muitas formas de violentar. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, os tipos de violência são:

- Violência física: ação que ofenda a integridade ou saúde corporal ou cause sofrimento à criança e ao adolescente;
- Violência psicológica: discriminação, depreciação, desrespeito, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional;
- Violência sexual: obrigar a criança ou adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não; exploração sexual comercial, tráfico de pessoas, pelo uso da força ou qualquer outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento: entre os casos previstos na legislação;
- Violência institucional: praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização, quando há escuta indiscriminada que obriga a vítima ou testemunha a reviver os fatos;
- Violência on-line, como já falamos, está prevista na legislação e continua em debate a fim de criar mecanismos de coibição e punição contra suas múltiplas formas;

A violência nos meios digitais é uma adaptação de violência que já é produzida de forma presencial, porém tem maior alcance e pode causar maiores problemas pelo nível de exposição que as plataformas oferecem. A disseminação de conteúdos íntimos, por parceiros ou por familiares, como fotos, extorsões, perfis falsos ou mesmo a censura e o controle que tente silenciar ou intimidar a vítima causam danos difíceis de serem reparados na saúde mental das pessoas. Entre crianças e adolescentes, as meninas são as mais vulneráveis nos ambientes digitais, segundo dados da Secretaria de políticas para as mulheres, publicados em agosto de 2020 e elaborados para enfrentar a violência on-line no período da pandemia da Covid-19. Os números revelam que 57,8% dos casos de violência on-line foram praticados por agressores que tinham laços de intimidade com as vítimas, de forma geral (Brasil, 2020, p.13).

Crianças e adolescentes estão vulneráveis por suas condições próprias de menores e dependentes, por fatores socioeconômicos, pela fragilidade das mídias digitais e de seu fácil acesso. Situações como essa decorrem da debilidade da educação familiar, somada à falta de responsabilidade social, pois a educação de um cidadão é papel de toda a sociedade. A permissividade que há nos atos dos adultos é exemplo para as crianças que formam seus caracteres, em grande parte, a partir da convivência com os pais e mesmo aqueles que aprendem como viver em sociedade, respeitando os acordos, e subvertem a lei do mais forte ou de “levar vantagem” terão que enfrentar muitas tempestades para seguir seu curso com a forma de vida que pode escolher. Nem todos têm esse privilégio.

1.4.2 Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade

A violência intrafamiliar é um fator que torna crianças e adolescentes ainda mais vulneráveis. É nesse sentido que este trabalho tem como base relatos docentes que expõem uma das muitas situações de violência que são percebidas na escola. Há muitas formas de agravar a vulnerabilidade de menores que estão sob os cuidados de mães, pais e outros familiares. Lúcia Re (2019) e Lídia Feito (2007) apresentam estudos sobre o estado de vulnerabilidade de alguns grupos sociais, buscando, no setor político, as ferramentas para garantir a segurança dos grupos mais suscetíveis a abusos. Luigi Ferrajoli (1999) apresenta a teoria do garantismo, evidenciando a necessidade de uma ação internacionalista que promova a garantia dos direitos fundamentais do ser humano. Os autores do campo da jurisdição apresentam como o Estado deve garantir proteção e condições para que os cidadãos vivam condignamente como prescrito na Constituição Federal.

Para que isso seja possível, é necessário ampliar o olhar para as causas geradoras de tanto distúrbio social. Se há famílias em situação de rua, quantas casas podem ter sido derrubadas, por ordem judicial, para garantir reintegração de posse de terras ou terrenos que são patrimônio público sem função social? Quantas famílias são despejadas de moradias porque não conseguiram honrar os altos juros de financiamentos que garantem altos lucros aos bancos?

Famílias em vulnerabilidade não garantem abrigo e proteção aos seus membros. Sem buscar justificativas para o uso da violência, mas também sem esquecer que o corpo social é dinâmico e interativo, o lar não tem sido o espaço de proteção tal qual se espera, fazendo-se perceber que muitas angústias, doenças e mortes de menores têm suas causas iniciadas no seio familiar. Demais espaços sociais, como escola e igreja são, por vezes, detectores de agressões que são percebidas tanto pela atenção de agentes educacionais e religiosos, como pelo pedido de socorro ou desabafo da pessoa que se encontra em perigo. Numa situação em que a família é a responsável legal pelo indivíduo, as demais instituições têm dificuldade de agir em benefício da proteção da pessoa que declara estar sendo agredida, levando em consideração, também, sua imaturidade que, muitas vezes, a torna desacreditada.

Dentre as diversas situações de violência que são conhecidas, o conceito de vulnerabilidade é analisado por estudiosos do direito que voltam sua atenção para um dos grupos sociais mais afetados pela violência e pelo descaso e analisam o funcionamento de organismos oficiais para a proteção de menores com vista às garantias fundamentais a todo ser humano. A negligência dos responsáveis legais e as agressões praticadas pelos mesmos, ou por pessoas que gozam da confiança da família, agravam a vulnerabilidade inerente a todo ser humano, afetando a integridade física, moral e psicológica dos indivíduos. As situações de perigo em que crianças e adolescentes se encontram cada vez mais no âmbito familiar são confirmadas por índices de pesquisas, como cartilhas produzidas pelo Fórum Nacional de Segurança Pública e da Secretaria de Segurança Pública dos Direitos da Criança e do Adolescente, pelo Ministério da Saúde, pelo Ministério Público e outros órgãos que confirmam o crescente número de vítimas menores agredidas por entes familiares e próximos às famílias, o que reitera a necessidade de fortalecer os vínculos parentais e, principalmente, a consciência de respeitar e defender a integridade humana de todo ser.

Na atualidade, a legislação e a segurança pública se valem da noção e do termo *vulnerabilidade* em suas organizações. Assim como há crime considerado “estupro de vulnerável”, existe também o Departamento de Atendimento a Grupos Vulneráveis (DAGV). Esse desvelamento ajuda a tirar da invisibilidade grupos sociais que têm seus direitos historicamente negados e passa-se a enxergar a necessidade de pautar as garantias de condições

dignas de vida a esses setores da sociedade, em que crianças e adolescentes em situação de risco estão inseridos nessa realidade. O DAGV¹² é um órgão que integra diversas delegacias especializadas em grupos de risco, como no caso dos menores, Delegacia Especial de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítila (DEACAV). Por isso, políticas públicas efetivas são fundamentais para proteção dos direitos de todos e de forma substancial, que considere o indivíduo em suas necessidades mais vitais.

Com base nos conceitos de vulnerabilidade e de garantismo, alguns dados serão apresentados e relacionados às ações afirmativas no combate a todas as formas de violência contra crianças e adolescentes. Assim, veremos o fluxo dos equipamentos de proteção e como o garantismo, desenvolvido por Luigi Ferrajoli, pode contribuir para que o Estado e os cidadãos assumam a defesa e a proteção das pessoas em situação de violência. É importante compreender as situações de vulnerabilidade e as funções de Estado e sociedade, de modo que possam contribuir para uma coletividade que não seja agressiva nem letal para seus cidadãos e cidadãs.

O termo vulnerabilidade é considerado pelos teóricos em sua complexidade e pode ser empregado em diversas dimensões. Concebida como inerente a todo ser humano, a vulnerabilidade é uma característica ontológica que nos é comum em que as diferenças culturais, os posicionamentos políticos e as ações coletivas podem agravá-la em alguns grupos sociais. De acordo com as relações de poder, os graus de subalternidade desequilibram um indivíduo em relação a outro nos mais diversos segmentos: mulher/homem; criança/adulto; branco/negro; etc.

De acordo com Feito (2007, p. 9, tradução nossa):

A vulnerabilidade também pode ser entendida como poder ser persuadido ou tentado, poder ser alvo, ser transferível, não ser invencível, não ter absoluto controle da situação, não estar em uma posição de poder, ou ao menos ter a possibilidade desse poder sendo expresso. É vulnerável, segundo o Dicionário da Real Academia, quem pode ser ferido ou sofrer lesão, física ou moralmente.¹³

12 De acordo com o site do Governo do Estado de Sergipe, o DEAGV engloba: Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), Delegacia Especial de Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítila (DEACAV), Delegacia de Atendimento aos Idosos e Pessoas com Deficiência (DEAIPD) e Delegacia de Atendimento aos Crimes Homofóbicos, Raciais e de Intolerância Religiosa (DACHRI). Disponível em: www.se.gov.br.

13 “La vulnerabilidad también puede entenderse como poder ser persuadido o tentado, poder ser receptor, ser traspasable, no ser invencible, no tener absoluto control de la situación, no estar en una posición de poder, o al menos tener la posibilidad de que dicho poder se vea debilitado. Es vulnerable, según el Diccionario de la Real Academia, quien puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”.

Todos somos e estamos vulneráveis; no entanto, alguns grupos estão mais vulneráveis, não por ser natural, próprio das características ontológicas ou pelas escolhas que os cidadãos fazem, mas porque são pensadas, provocadas e alimentadas para manter o *status quo* que interessa a grupos opressores, prolongando relações de subalternidade.

Lúcia Re (2019) discute a importância do papel do Estado no cuidado com a família e a crítica da autora recai na incapacidade do Estado em não considerar a sólida construção cultural da sociedade sob os pilares do patriarcalismo e para discutir gênero não se pode ignorar o pensamento que fundamenta a opressão da mulher ao longo dos séculos. De forma semelhante, é preciso discutir as bases dos problemas que agravam a vulnerabilidade dos indivíduos ou a sociedade ficará estagnada, buscando superar consequências sem alterar as causas.

Feito (2007) discute vulnerabilidade a partir das noções de capacidade e de reconhecimento que encerram um princípio de solidariedade, em que essa noção de capacidade se concentra na qualidade de vida das pessoas e em condições mínimas de sobrevivência, porém dignas para viver adequadamente. Para a autora:

Daí resulta que o objetivo de qualquer política deve ser o desenvolvimento e a preservação de capacidades. Uma condição necessária de justiça para a ordem política pública é que ela garanta aos cidadãos um nível básico de capacidade em certas funções centrais da vida humana. (Feito, 2007, p. 12, tradução nossa).¹⁴

Cada grupo social tem suas próprias necessidades que precisam ser respeitadas, que dependem do reconhecimento do outro e, ao mesmo tempo, de uma reciprocidade pois, daí provém a solidariedade que visa a autonomia. As crianças são dependentes do pai e da mãe; precisam avançar para outras fases da vida construindo com o outro sua autonomia, que pode ser construída em relações solidárias, que pressupõe confiança e cuidado.

Para Chauí, violência e poder estão intimamente ligados e sua definição importa para a discussão que segue:

Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos. (Chauí, 1999, p. 3).

14 “De aquí se deriva como consecuencia que la meta de cualquier política deba ser el desarrollo y preservación de las capacidades. Una condición necesaria de justicia para el ordenamiento político público es que éste brinde a los ciudadanos un nivel básico de capacidad en ciertas funciones centrales de la vida humana”.

Chauí (1999) também nos lembra que o Brasil, enquanto Estado, fere a sociedade com as imensas desigualdades sociais que se perpetuam em seu território. No entanto, as relações de poder não são travadas apenas de forma declaradamente hierárquica; também se consolidam nas diferenças biológicas e nas condições sociais em que se encontram. Melkevik (2017) nos lembra que chegamos ao mundo “nus e desprovidos”, mas acentua que dependemos de como somos acolhidos, ou seja, da situação econômica, política e emocional da família em que se nasce. Há famílias que não acolhem ou querem acolher, mas não têm condições de alimentar; há mães que rejeitam os filhos e os abandonam; há pais que abandonam antes mesmo de a criança nascer ou nem sabem da existência dos filhos; há pessoas que, ao nascer, não têm o tratamento nem o cuidado mínimos necessários para seu desenvolvimento; alguns não sobrevivem pela falta de sustentação básica a todo ser vivo, como a alimentação; outros superam a baixa nutrição, mas enfrentam tratamentos desiguais por toda a vida, sem acesso a oportunidades de superá-los.

Por isso, a família é tão importante na vida do indivíduo porque cabe a ela cuidar de seu desenvolvimento físico, moral e emocional. Há ainda formas de dependência próprias da condição humana, que não são provocadas intencionalmente, mas naturais ou por alguma necessidade proveniente de acidentes, doenças etc.; como enfatiza Lucia Re (2016), ao afirmar que existe uma dependência inevitável que nos une de acordo com as diferentes fases da vida como, por exemplo, um idoso e seu cuidador (Feito, 2007, p. 316). O modo que temos de desenvolver nossa consciência moral também pode definir a vulnerabilidade como aspirações, paixões, a busca por realizações, as frustrações, tudo que causa dor e sofrimento nos afeta a tal ponto que pode nos ferir moral e emocionalmente.

Considerando as situações citadas que tornam os indivíduos vulneráveis, percebe-se que a vulnerabilidade pode ser superada pelo desenvolvimento dos seres ou por sua cura; no entanto, pode ser agravada pelas desigualdades sociais, pela inoperância do Estado ou por sua negligência e, até mesmo, agressão de outrem; bem como pelas afecções a que somos submetidos na relação com o outro.

Ao conceito de vulnerabilidade unimos a noção de garantismo, que é proposta pelo jurista italiano Luigi Ferrajolli, autor de obras como *Direito e razão* (1989) e *Derechos e garantías* (1999), dentre outras. Ferrajolli (1999) coloca o garantismo como teoria do direito com a responsabilidade de reduzir as violências na sociedade e reitera a importância do papel do Estado na defesa e garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos. Havendo contradições, as antinomias, é preciso haver uma interpretação da lei à luz da Constituição, resguardando, prioritariamente, a dignidade da pessoa (Ferrajolli, 1999). Os direitos fundamentais e as

garantias sociais precisam ser preservados ainda que haja leis vigentes que as violem, nessa concepção garantista, tais leis tornam-se inválidas.

Em todos os casos, a garantia de um sistema jurídico é uma questão de grau, que depende da precisão dos vínculos positivos ou negativos impostos aos poderes públicos pelas normas constitucionais e pelo sistema de garantias que asseguram uma taxa mais ou menos elevada de eficácia a tais vínculos (Ferrajoli, 1999, p. 25, tradução nossa).¹⁵

A concepção garantista de Ferrajoli (1999) tem grande importância para a preservação da vida e da integridade de crianças e adolescentes, lembrando que a família é o elo mais forte entre as pessoas, sendo pai e mãe os responsáveis legais diretos por elas. Quando o elo é rompido pela perda da confiança e pela ameaça de danos, o Estado pode retirar a vítima do seio familiar, delegando a terceiros sua tutela. Ao refletir sobre direitos de crianças e adolescentes, não se pode esquecer que elas só passaram a ser consideradas sujeito de direito na legislação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 e com a complementação do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁶, em 1990. O que implica dizer que muitas ações que hoje são consideradas crimes não eram vistas dessa forma. Ferrajoli apresenta esse percurso conceitual:

Em suma, são os mesmos modelos axiológicos do direito positivo, e não apenas os seus conteúdos contingentes – o seu “dever ser”, e não apenas o seu ou os que se encontram incorporados no ordenamento do Estado constitucional de direito, como um direito sobre a lei, na forma de vínculos e limites legais à produção jurídica. Daí surge uma inovação na própria estrutura da legalidade, que é talvez a conquista mais importante do direito contemporâneo: a regulação jurídica do próprio direito positivo, não apenas em termos de formas de produção, mas também no que diz respeito aos conteúdos produzidos. (Ferrajoli, 2002, p. 19, tradução nossa).¹⁷

A garantia de direitos é um propósito de todos enquanto sociedade e é responsabilidade do sistema jurídico quando seus serviços são recrutados para resguardar os direitos fundamentais dos cidadãos. À luz da teoria do garantismo, importa associar as ações dos órgãos oficiais responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes no Brasil, como a rede SUAS,

15 “En todos los casos, el garantismo de un sistema jurídico es una cuestión de grado, que depende de la precisión de los vínculos positivos o negativos impuestos a los poderes públicos por las normas constitucionales y por el sistema de garantías que aseguran una tasa más o menos elevada de eficacia a tal vínculo”.

16 ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

17 En suma, son los mismos modelos axiológicos del derecho positivo, y ya no sólo sus contenidos contingentes -su «deber ser»-, y no sólo su <>- los que se encuentran incorporados al ordenamiento del Estado constitucional de derecho, como derecho 9 ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 44 sobre el derecho, en forma de vínculos y límites jurídicos a la producción jurídica. De aquí se desprende una innovación en la propia estructura de la legalidad, que es quizá la conquista más importante del derecho contemporáneo: la regulación jurídica del derecho positivo mismo, no sólo en cuanto a las formas de producción sino también por lo que se refiere a los contenidos producidos.

cujos equipamentos de proteção ajudam a defender os menores e tentar reestabelecer os vínculos familiares, o que é uma tarefa que necessita de cuidado e de perícia.

O conceito de vulnerabilidade depõe que somos todos vulneráveis pela própria natureza de ser humano, pois nascemos incapazes e somos dependentes de outra pessoa por um tempo considerável. No entanto, à medida que a pessoa cresce e se desenvolve, o objetivo é construir sua emancipação: nos cuidados, nas decisões, na responsabilização de seus atos, na independência financeira, na firmeza moral e emocional. Nem sempre a conquista da autonomia segue uma linearidade e as vulnerabilidades tolhem a natural evolução da progressão humana e, por isso, grupos sociais considerados vulneráveis passaram a ter espaço nos debates públicos promovidos por órgãos de proteção à infância e à juventude, como o 18 de maio.

O dia 18 de maio é reservado à luta contra exploração sexual de crianças e adolescentes. Essa data é marcada pelo assassinato cruel de Araceli Cabrera Sanches, de oito anos, que morava em Vitória - ES. A menina saiu mais cedo do colégio para entregar drogas, autorizada por sua mãe que era viciada e comercializava o produto e, dias depois, foi encontrada morta, após ser drogada, espancada e estuprada por membros de uma família tradicional capixaba. O fato aterrorizou o país em 1973, principalmente pela dificuldade de acusação e de responsabilização dos autores do crime que, muito influentes, causavam medo nas testemunhas. Além disso, o acontecimento ainda demonstra uma das consequências da negligência dos responsáveis legais por uma criança. Em 1998, por iniciativa de diversas entidades reunidas na Bahia, foi instituído o Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual infanto-juvenil. Só em 2000, o Congresso Nacional ratificou a data pela Lei Federal 9.970, de 17 de maio de 2000.

Casos como o de Araceli não são raros. Nos últimos anos, acompanhamos nos noticiários agressões letais a crianças: o caso Isabella Nardoni, por exemplo, foi amplamente noticiado e causou comoção e revolta em todo o país. O pai e a madrasta foram acusados de agredir a menina até provocar sua morte, que fora inicialmente constatada como queda do sexto andar, de um edifício na cidade de São Paulo, em 2008, quando a criança tinha 5 anos.

O corpo de Joaquim Ponte, de três anos, foi encontrado no rio Pardo, em Barretos (SP), em outubro de 2013. Mãe e padrasto foram responsabilizados pelo crime, já que a necrópsia apontou que o menino estava morto ao ser jogado no rio. A polícia acredita que Joaquim recebeu uma forte dose de insulina, mas o pai disse que o filho desapareceu de casa enquanto ele havia saído para comprar drogas.

O caso de Bernardo Boldrini ficou conhecido no país pelas notícias de seu desaparecimento, em abril de 2014, e por impulsionar as discussões de um Projeto de Lei que

ganhou seu nome, a Lei Menino Bernardo (Lei 13.010/2014). O pai de Bernardo foi acusado de provocar a morte do filho, com ajuda da esposa e de uma enfermeira. O atestado de óbito não aponta a causa da morte, apenas alega que foi “morte violenta”. O menino queixava-se de abandono familiar e a avó revelou que o neto era maltratado e castigado pela madrasta e que o pai era omissivo, pois Bernardo chegou a pedir para morar com outra família, pois o menino era órfão de mãe, que se suicidou aos trinta anos.

Um caso mais recente foi o de Henry Borel, menino de quatro anos, do Rio de Janeiro, ele foi espancado e não resistiu às agressões, em março de 2021. A mãe e o padrasto, que era vereador pela cidade do Rio de Janeiro, são investigados por participação no crime.

No ano de 2023, o caso de Sophia Jesus Ocampos chamou a atenção. A mãe da menina a levou, às 17h, para uma Unidade de Pronto Atendimento em Campo Grande (MS) e o laudo revelou que a criança morreu entre 9 e 10h. Isso tornou a mãe e o padrasto suspeitos, que foram indiciados pelo crime. O laudo apontou traumatismo na coluna cervical como a causa da morte e, ainda, que houve estupro não recente. O prontuário da menina acumula trinta atendimentos médicos, uma delas por fraturar a tíbia e o pai já havia pedido a guarda da filha por perceber os maus tratos, mas encontrou dificuldade por ter uma relação homoafetiva. Investiga-se a omissão dos postos de saúde que via os hematomas; omissão da própria polícia, pois o pai registrou boletim de ocorrência por maus tratos, e do Conselho Tutelar, que também recebeu a denúncia por parte do genitor. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 245, estabelece como infração administrativa:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente. (Brasil, 1990).

Inúmeros casos semelhantes não estão em debate na mídia. Também percebemos que a falta de recursos financeiros pode incitar agressões, embora não seja uma regra, pois não são apenas famílias economicamente pobres que enfrentam casos de violência, são famílias com variadas fragilidades, em que pais e mães não conseguem assumir suas responsabilidades, e que há descaso e negligência com filhos e enteados, como se as pessoas fossem coisas e não sujeito de direito.

As vulnerabilidades são acentuadas quando não são garantidas as condições de pleno desenvolvimento físico e psicológico e, como vimos anteriormente, porque nem todos são tratados como pessoas, elevados à condição de sua humanidade. A fase da infância pressupõe cuidados por parte de seus responsáveis, bem como na adolescência, apesar de as pessoas já

terem consciência dos modos de sobrevivência e certa independência, ainda não são capazes de responder pelos próprios atos, o que implica responsabilização da família.

A violência parece acompanhar as fases da vida e os adolescentes se tornam mais frágeis, envergonhados, humilhados sob o olhar de um adulto, sobretudo em situações tão íntimas como as de caráter sexual. A percepção de sujeitos vulneráveis ocorre muito pela observação de professores e de outros profissionais da educação, que entendem a necessidade de intervir e agir, mesmo diante da gravidade dos fatos e de suas possíveis implicações.

Vale ressaltar ainda que a violência atinge duplamente a mulher, por isso os casos de violência doméstica são imensamente maiores porque vivemos em uma sociedade com costumes patriarcais e essa ideologia se perpetua. Para as meninas, a questão sexual é mais delicada por causa da construção cultural da sociedade que, ao longo dos séculos, reserva à mulher posturas estáticas e não aceita evolução. É o caso da manutenção da virgindade até o casamento, de tornar-se propriedade do marido, da obrigatoriedade de ter filhos e, ainda, de se submeter aos desejos sexuais do cônjuge. Mantém-se, ainda, a proibição de separação, que é prerrogativa apenas do homem, e a criminalização da mulher em caso de adultério. As formas de sujeição são aprendidas desde muito cedo como se fossem respeito ao outro, quando na verdade se convertem em formas de submissão e de aceitação da vontade masculina.

O trabalho reservado à mulher, no interior da casa, sem remuneração e não considerado como produtivo, incutiu por muito tempo no imaginário feminino que a mulher digna e honrada é aquela que dedica sua vida a cuidar dos filhos e do marido. A subversão a esse pensamento e costume deu-se no último século, porém ainda está arraigado no inconsciente coletivo da humanidade. Por isso que para a menina é mais difícil se defender do assédio paterno, visto que envolve a mãe e os irmãos e, no caso de denúncia, envolve subjugar o próprio pai.

Nesse sentido, o alarmante número de 200 mil crianças em situação de violência em uma década torna-se ainda mais absurdo quando se percebe que pode chegar a dois milhões de casos. O fato de ter casa e comida também serve como forte argumento para convencer as vítimas a permanecerem em casa, mesmo diante de perigo iminente e quando se percebe que a pessoa vai ficando vulnerável com os acontecimentos em cadeia: primeiro a violação da intimidade; seguida do ato libidinoso; o desespero de viver a violência; ter que contar a alguém e esperar uma resposta, talvez a descrença, o castigo; a repetição dos acontecimentos, transformando a vítima em culpada e o agressor em vítima; são sequências que agredem ainda mais a vítima. O julgamento e a culpabilização da vítima pelos familiares que lhe transferem a culpa e a responsabilizam pelos efeitos das possíveis punições que venham a pesar sobre o agressor aprofundam o sofrimento e acumulam as violências, porque, ao imputar a vítima

qualquer punição que o agressor venha a receber, invertem-se os papéis e piora o estado de vulnerabilidade da criança ou do adolescente.

O apoio dos familiares é fundamental para que a vítima supere os momentos de sofrimento sem comprometer sua vida adulta, por isso, quando a vítima é desacreditada pela própria família é um novo ato de violência, sem horizonte de ajuda. Muitas vezes, pelo fato de oferecer casa e comida os adultos se sentem no direito de expor alguém a maus tratos ou de lidar com a pessoa como se fosse brinquedo. É a partir dessa conjuntura que as lentes do garantismo delegam ao Estado a obrigatoriedade de proteger esse grupo porque o direito à alimentação e à moradia não podem ser maiores que o direito à integridade física e psíquica. O Estado precisa abordar a questão de forma substantiva, na concretude dos fatos e levando em consideração a situação real, invalidando qualquer decisão que permita a continuidade dos atos de agressão, pois o fato de alguém ser pai ou mãe não pode se sobrepor à proteção da vida dos filhos se os genitores puserem os menores em perigo.

Por isso, existem equipamentos de proteção que atendem à criança e ao adolescente, como parte de uma estrutura governamental que precisa ter investimento e seriedade em suas ações no âmbito municipal. Ainda que haja falhas na condução dos problemas em sua busca por soluções, os casos precisam ser mantidos em sigilo, as vítimas precisam ser afastadas da família; ademais, a iniciação sexual de modo abrupto, violento e sem consentimento marca a vida da pessoa e interfere em todo seu futuro, assim como os castigos, as humilhações e a depreciação de uma pessoa, em comparação a outra. As violências com marcas visíveis ainda são notificadas com maior recorrência, porém, a violência psicológica, por exemplo, é muito difícil de ser comprovada e muitas vítimas, quando denunciam, desistem do intento por não suportar os procedimentos legais. Dessa forma, os órgãos precisam estabelecer ações mais firmes para julgar e punir os agressores e investir esforços na conscientização da população quanto ao respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro; garantir às escolas o atendimento especializado para os diversos casos, para que a vítima não seja exposta nem precise repetir seu depoimento, incidindo no erro da revitimização¹⁸, quando a vítima é solicitada a contar mais de uma vez o acontecimento que marca sua vida.

A lei de revitimização pretende inibir a violência institucional por agentes que atendem essas vítimas, a fim de que elas não revivam o trauma sofrido. São cuidados a que todos têm direito e no momento de vulnerabilidade as vítimas acabam não denunciando e mantendo o ciclo de agressão na família. Vale ressaltar que muitas crianças e adolescentes conseguiram

18 Lei nº 13.431, de 4 abril de 2017.

superar essas dificuldades, mas muitos permanecem presos a elas e precisam de apoio e de políticas públicas para vencer. À luz dos conceitos de vulnerabilidade e de garantismo, que fundamentam a defesa ampliada dos direitos constitucionais a sociedade pode reforçar a luta contra toda forma de abuso e de negligência.

Não se pode esquecer que a proximidade do agressor com a vítima é um dos fatores mais preocupantes nos casos de violência intrafamiliar e de abuso sexual, pela confiança estabelecida, pela inoperância dos demais familiares e pela descrença na vítima, o que exige que a atuação dos órgãos oficiais siga os fluxos sugeridos até que cheguem às instâncias responsáveis. O que se espera é que a família cumpra sua função social e afetiva e que o Estado possa garantir que os direitos fundamentais de cidadãs e cidadãos sejam respeitados, independentemente da idade e de qualquer diferença que haja. Espera-se, ainda, que o descrédito e o julgamento deixem de dificultar as denúncias e de impedir a proteção das pessoas.

Os órgãos de proteção e seus equipamentos são imprescindíveis para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes e precisam atender às famílias e auxiliar as instituições a combaterem essa ferida social. Da mesma forma, as legislações precisam ser divulgadas e tratadas com muita seriedade a fim de prevenir qualquer forma de agressão e, nessa perspectiva, toda a sociedade zelar pela educação de todas as pessoas por uma cultura de paz. De acordo com estas considerações, no próximo item apresentaremos os mecanismos de que dispomos para enfrentar a violência intrafamiliar.

1.5 Os serviços de proteção à criança e ao adolescente: Legislação e política de prevenção da violência

É comum ouvir pais ou mães comparando suas vidas com a de seus filhos, argumentando sobre as facilidades e os privilégios que crianças e adolescentes gozam na atualidade. Quando os familiares iniciam suas narrativas sobre suas vidas sofridas quando crianças, podem observar uma falsa sensação de vantagens que os menores passaram a ter legalmente a partir de 1988, mas na verdade, crianças e adolescentes tinham seus direitos dissolvidos nas garantias dos adultos, sem considerar suas especificidades e sem garantias de prioridade. As funções e os tratamentos destinados às crianças eram formas de abuso dos genitores e de padrões dos familiares, resguardadas as famílias que viviam em condições de pobreza e tamanha opressão que nada podiam oferecer a seus filhos.

A Constituição de 1988 resultou da coesão de pautas históricas do povo brasileiro e dentre todas é chamada a Constituição Cidadã. Por ser a lei maior da nação brasileira, traz a

necessidade de leis complementares que ajustem e definam detalhes concernentes a direitos singulares. Nesse aspecto, um dos avanços da lei maior foi o de inserir o conceito de Seguridade Social que compreende as áreas de Assistência Social, Saúde e Previdência Social. Essa pasta se ocupa das necessidades mais específicas de homens e mulheres, como idosos, pessoas com deficiência, crianças e adolescentes em estado de negligência familiar e outras vulnerabilidades. Veremos como as lutas sociais e o parlamento estão discutindo a violência intrafamiliar na aprovação de leis para a garantia de direitos e de prevenção da violência e para a criação de equipamentos de proteção com a finalidade de garantir vida condigna de crianças e adolescentes.

Ao terminar o milênio, a Constituição Federal ainda era muito jovem e sua implementação carecia cada vez mais das mobilizações sociais para ser efetivada; não apenas isso, outras necessidades eram agravadas e, infelizmente, lutar contra a violência tornou-se cada vez mais desafiador porque deixa de ser apenas uma questão de segurança pública externa, mas passa a acontecer nos domínios da família. Assim, os equipamentos de proteção foram criados e aperfeiçoados para atender diretamente às famílias e proteger os menores.

Dessa forma, dentre outras demandas e formas de violência, foi preciso que mulheres desafiassem ainda mais seus agressores a fim de expor os maus-tratos ocorridos entre quatro paredes. Maria da Penha foi uma dessas mulheres que, ao perceber que não havia morrido com o tiro que levava enquanto dormia, denunciou o marido e esperou 12 anos e muitos recursos judiciais para vê-lo condenado como agressor, tendo cumprido apenas dois de reclusão, enquanto ela luta em uma cadeira de rodas. Mas se o medo não a prendeu, não seria uma cadeira que o faria. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) ampara mulheres no Brasil e aponta agressores, denunciando-os e levando-os a julgamento por seus crimes.

A Constituição Federal, como já citado, é a lei maior que trata das garantias de direitos fundamentais individuais e coletivos dos cidadãos. Nela, a proteção à criança está presente nos seguintes capítulos:

II – Ao tratar da seguridade social, em sua seção IV, da assistência social, no Art. 203, refere-se ao direito de amparo às crianças e adolescentes carentes;

III – Inc. IV, Art. 208, Seção I – Da educação, da cultura e do Desporto – preconiza o direito à educação infantil, em creche e pré-escola, para crianças de até 5 anos de idade;

VII – Art. 227 – Da família, da criança, do adolescente e do idoso – é o mais significativo para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, visto seu reconhecimento como sujeitos de direito, respeitando suas especificidades e garantindo as condições para seu pleno desenvolvimento: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. O dispositivo cita, ainda, que deve protegê-los de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade

e opressão. No § 1º, detalha o direito integral à saúde da criança e do adolescente; a proteção especial aparece nos incisos VI – acolhimento de crianças em abandono e órfãs; e VII – prevenção e atendimento especializado em casos de entorpecentes ou drogas afins. Nesse mesmo inciso, o § 4º define punição em caso de abuso, violência e exploração sexual. Os jovens adultos foram inseridos no texto deste artigo através da Emenda Constitucional nº 65/2010. (Brasil, 2023)

A Carta Magna de nosso país dá passos importantes na defesa da vida e da integridade física, emocional e moral de crianças e adolescentes, como responsabilidade do Estado, da sociedade e da família. À Constituição federal, seguem outras leis que são complementares no processo e atualizam as demandas legais conforme as necessidades emergentes.

Em 13 de julho de 1990, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 (Brasil, 2022), que é o marco legal mais completo de garantia de direitos e de proteção dos menores e tem valor imprescindível em seus dois livros: o primeiro (artigos de 1-69) na defesa do desenvolvimento da pessoa e no segundo (artigos de 70-267) as medidas de proteção para sua total integridade.

A Convenção sobre os Direitos da Criança é um instrumento de direitos humanos, que foi adotado pela Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas), em 20 de novembro de 1989, e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. No Brasil, foi adotada 22 dias depois e foi ratificada em mais 195 países. O documento define o combate veemente à discriminação, a defesa dos interesses da criança, seu direito à vida, à sobrevivência e ao seu desenvolvimento (UNICEF, 2019).

Casos que foram notificados na mídia brasileira causaram surpresa e revolta pela crueldade das agressões de familiares que causaram as mortes de seus filhos, como o caso de Isabela Nardoni e o do menino Bernardo, que abalaram as estruturas da sociedade e exigiram legislações mais contundentes sobre o assunto. Nos últimos vinte anos, tivemos a aprovação de leis mais específicas, impulsionada pelo aumento de casos e pelo fato de as agressões acontecerem no ambiente familiar, o que torna a violência ainda mais hedionda.

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, altera o ECA e outras leis que tratam do financiamento e do funcionamento de entidades socioeducativas, a fim de cuidar e de ressocializar crianças e adolescentes que cometem atos infracionais, principalmente a criação do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2022). O debate em torno da criação do SINASE está voltado para o fato de crianças e adolescentes serem mais vítimas da violência do que agressores, como resposta ao argumento de que os menores têm liberdade para cometer crimes porque não são punidos. Essas considerações têm ganhado força

no Brasil com os defensores da redução da maioridade penal, como se não houvesse inúmeros casos de adultos que não sofrem as punições legais estabelecidas aos seus crimes.

O Estatuto da Juventude foi instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 e outorga onze direitos a esses cidadãos entre 15 e 29 anos.

A Lei nº 13.010, de 26 de julho de 2014, é um importante marco na luta contra a tradição de considerar que castigos e tapinhas são educativos. A lei faz intervenção aditiva ao ECA, incluindo ao Art. 18, considerando que as crianças não podem ser castigadas nem sofrer qualquer forma de constrangimento como punição. Além disso, zela pela criação de campanhas educativas que tornem pública a proibição de castigos físicos e de humilhações. Essa lei também altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9394/1996 – preconizando a inclusão, nos currículos escolares, o respeito aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra crianças e adolescentes.

Essa lei é uma reação a tantos casos que aconteceram e tiveram a morte de crianças como consequência de castigos físicos aplicados por seus genitores. A referência maior dessa lei é o caso do menino Bernardo Boldrini, que foi assassinado aos 11 anos de idade, em 14 de abril de 2014, devido a uma superdosagem do medicamento Midazolam, um relaxante muscular muito usado como sedativo em cirurgias. O menino Bernardo ficou desaparecido por 10 dias, quando seu corpo foi encontrado enterrado a 80 km de Três Passos (RS), cidade onde residia. O pai, a madrasta e mais duas pessoas foram responsabilizadas pelo crime que foi motivado pelo fato de o pai de Bernardo não querer dividir a herança da mãe da criança com o filho, a quem considerava um estorvo para a família. As discussões no Congresso Nacional deixaram o projeto de lei conhecido como lei da palmada. No período de discussão e aprovação da lei, houve muitos debates em torno do “direito” de pais e mães poderem educar seus filhos aplicando castigos “leves” ou palmadas.

Em 2016, a Lei nº 13.257, conhecida como Lei da Primeira Infância, estabelece prioridade nos primeiros seis anos da pessoa, bem como a formulação e a implementação de políticas públicas para as garantias das especificidades desse período. O Estado deve assegurar, através de programas, que as crianças tenham todo o atendimento necessário para seu pleno desenvolvimento e, principalmente, que sejam sujeitos de direito.

A Lei nº 13.431, de 04 de abril de 2017, conhecida como Lei da escuta protegida, visa evitar que as vítimas de violência sejam constrangidas e obrigadas a reviver as agressões narrando os fatos para informar aos muitos órgãos que tratam do assunto. Então, uma vez conhecido o fato, o caso deve ser encaminhado ao órgão competente e, apenas em momento devido, a vítima deve ser ouvida por uma escuta especializada. A lei aplica outras providências

e ratifica as garantias de direitos previstas na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Ainda em 2019, foi implantada a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, devendo acontecer anualmente, regida pela Lei nº 13.798, de 3 de janeiro de 2019. A lei adiciona ao Art. 8º do ECA a necessidade de esforço para propagar informações sobre medidas preventivas e educativas para a redução da incidência de gravidez na adolescência. A lei atribui essa responsabilidade ao poder público junto a organizações da sociedade civil.

Os casos de desaparecimento de crianças e adolescentes geraram uma demanda por sérias providências a respeito da situação. De acordo com uma cartilha de 2021, elaborada pela FGV (Fundação Getúlio Vargas), 32.800 crianças e adolescentes foram registrados como desaparecidos entre 2018 e 2020 (Rocha, 2021). Para fins de intensificação, a Lei nº 13.812, de 16 de março de 2019 – Lei da Política Nacional de Busca de Pessoas Desaparecidas – preconiza como prioridade do poder público a busca de pessoas desaparecidas, com caráter de urgência (Brasil, 2022).

O Decreto nº 10.701, de 17 de maio de 2021, institui o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, a fim de compor uma Comissão com os objetivos de intensificar as políticas públicas para o enfrentamento das formas de violências contra crianças e adolescentes e de fortalecer as famílias em suas particularidades para a prevenção de agressões no ambiente familiar e a formação dos atendentes do Sistema de garantias de direito.

Os dispositivos de amparo legal à criança e ao adolescente precisam ser observados e cumpridos pelas autoridades jurídicas e pela sociedade a fim de garantir a proteção necessária aos sujeitos em formação e que tenham a dignidade de exercer sua cidadania.

Como se vê, a sociedade brasileira teve avanços legais em relação à proteção de crianças e adolescentes e às tentativas de prevenir crimes contra sua segurança. De modo semelhante, houve avanços também na implementação de políticas públicas e na criação de equipamentos de proteção que funcionam nos municípios a fim de dar suporte à família, à Secretaria de educação e à Secretaria de saúde com o intuito de garantir condições dignas de vida aos menores. Toda a família necessita de apoio institucional, principalmente quando está mais vulnerável socialmente.

Sofrem mulheres adultas e capazes e, nesse contexto, sofrem crianças e adolescentes, que dependem legal, financeira e afetivamente de pai e mãe. Quando a agressão ocorre no ambiente familiar, as vítimas têm menos condições ainda de se defender e, dessa forma, a

Assistência Social agregou a seus serviços equipamentos de proteção na perspectiva de amparar vítimas de violência intrafamiliar e doméstica.

A Assistência social se concretiza na administração pública e a esfera municipal é a que mais se aproxima dos cidadãos, por isso precisa estabelecer um canal para apresentar seus serviços, o que é feito pela palavra, pelo discurso. Dessa forma, o *logos* configura-se como o elo entre administração e o provável usuário, exigindo uma discursividade persuasiva a fim de tornar o atendimento confiável para o interlocutor, neste caso, os munícipes.

Os serviços de proteção são disponibilizados aos munícipes de forma presencial e virtual. Todos os municípios brasileiros devem ter o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e demais equipamentos em locais acessíveis, com a devida identificação para que sejam acessados pelos cidadãos, bem como a execução de programas de acompanhamento das situações familiares que são levadas aos órgãos, como o Serviço de Convivência e de Fortalecimento de Vínculos. Esse último programa visa reestabelecer as relações familiares que estão fragilizadas por problemas familiares como descuido, problema de saúde de algum responsável, como o alcoolismo, a fim de evitar riscos de agressão ou negligência, mas também cuidar dos laços já quebrados entre os entes. Em reuniões semanais e com o acompanhamento de profissionais, mães, pais e filhos atravessam períodos de reencontro monitorados pelos agentes a fim de unir os laços familiares. Serviços como esses estão inseridos em diversos programas destinados a atender e a proteger pessoas que se sintam vulneráveis.

O processo de informatização de dados e informações permite que o acesso aos serviços de Assistência Social seja feito virtualmente e está disponível em sites de vários órgãos, como Ministério Público, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome e Tribunais de Justiça.

Para que os equipamentos de proteção possam efetivar suas ações, é preciso que as informações cheguem às pessoas e, para nesse objetivo, as plataformas digitais exercem certo poder de ação no indivíduo por meio de todo o mosaico que compõe as telas em que as ferramentas são apresentadas. Mas deve-se considerar que sites, blogs e demais organismos na internet apresentam, em seus discursos, um orador que pode ser associado a uma organização, partido, empresa, pessoa física, bem como a imagem de um governo, cuja imagem será moldada textualmente. A relação virtual que o orador desenvolve com seu auditório pode ser efetivada nas ações reais se o público for persuadido a buscar os serviços oferecidos, confiando na legitimidade.

Os serviços de proteção às pessoas, de acordo a idade e as necessidades, funcionam nos municípios, e o gestor público é a representação da administração que, embora tenha outros gestores encarregados – secretários, diretores, coordenadores – o sujeito empírico que chefia o executivo vai instrumentalizar a execução dos serviços sociais, pois é a apresentação discursiva do serviço que construirá a imagem da esfera administrativa.

Em 1993, foi promulgada a Lei Orgânica de Assistência Social (Lei nº 8.742) que complementa as atribuições constitucionais, estabelecendo normas e critérios. O principiar do século XXI viu a Assistência Social ser ainda mais legitimada com a implementação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS-2004) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS-2005), ambos normatizam com mais especificidade as ações assistenciais.

Os órgãos governamentais tiveram que organizar e executar ações e programas com maior responsabilidade para atender grupos sociais diferenciados e de forma concatenada em todas as cidades brasileiras. Essa organização permite que os serviços sejam oferecidos, sem complexidade e alterações significativas, às cidadãs e aos cidadãos que procuram assistência, como CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente. Os órgãos citados devem estar presentes em todos os municípios e devem ter suas ações divulgadas para conhecimento dos munícipes. Eles estão diretamente ligados às situações que nos interessam neste estudo, que é a violação de direitos da criança e de adolescentes. Dessa forma, equipamentos de proteção CRAS, CREAS serão recorrentes nas discussões.

As definições dos equipamentos de proteção, enquanto aparato estatal, tendo sido elaboradas pelo próprio Estado, constroem o *ethos* da instituição, cuja imagem é constituída no discurso que visa a adesão do público-alvo. As definições de cada equipamento interessam-nos na medida em que sua apresentação pública e suas ações sejam relevantes para o amparo de crianças e adolescentes em situação de violência.

Nas definições desses instrumentos assistentes, o CRAS é assim apresentado:

O Centro de Referência da Assistência Social – CRAS é uma unidade pública estatal localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada ao atendimento socioassistencial de famílias. É o lugar que se estrutura como porta de entrada dos usuários da política de assistência social para a rede de Proteção Básica e referência para possíveis encaminhamentos à Proteção Especial. (TJSE, 2020).

Os órgãos estatais devem atender aos princípios de impessoalidade e legitimidade para oferecer o serviço. Ao indicar a área de atuação, coloca em evidência a preocupação com as pessoas, uma vez que se destina ao atendimento de uma coletividade em perigo: a família.

Designa-se, ainda, como uma das portas de entrada, ou seja, opção de busca inicial de um setor de proteção a ser procurado em caso de necessidade para ser direcionado a um especialista, de acordo com a especificidade do problema.

Outro equipamento de Assistência social diretamente ligado a crianças e adolescentes é o CREAS.

O Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, é um equipamento que integra o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, no nível da Proteção Social Especial de Média Complexidade. Constitui-se numa unidade pública estatal, de prestação de serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias com seus direitos violados, promovendo a integração de esforços, recursos e meios para enfrentar a dispersão dos serviços e potencializar a ação para os seus usuários, envolvendo um conjunto de profissionais e processos de trabalhos que devem ofertar apoio e acompanhamento individualizado especializado. (TJSE, 2020).

O CREAS tem muitas atribuições especializadas e é parte integrante do SUAS e comporta uma especificidade no atendimento que é caracterizada como de proteção social e especial, reforçados pela categorização de média complexibilidade. O órgão age de forma individual e coletiva de forma continuada (família) quando os direitos no ambiente familiar são violados.

O Conselho Tutelar difere do CRAS e do CREAS por ser autônomo da instância administrativa e, embora seja mantido pelos governos municipais, a composição dos conselheiros é formada por membros eleitos pela comunidade.

O Conselho Tutelar assim é definido:

Com o intuito de cumprir as diretrizes estabelecidas no artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988, foi criado o Conselho Tutelar – órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes em seu artigo 131 da Lei Federal 8069/90. Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida 1 (uma) recondução, mediante novo processo de escolha. (art.132 ECA). (TJSE, 2020).

A criação do órgão é uma determinação legal e os Conselhos surgem como obediência à Constituição, cumprindo as normas legais que legitimam sua existência, cuja função principal destacada no texto é “zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes” e tem como missão recorrer às diversas leis, principalmente ao Estatuto da Criança do Adolescente (ECA, 1990). A presença do órgão é imperativa: “Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local”; a reprodução do Art. 132 do ECA expressa a

importância da efetividade dos conselhos nas comunidades, bem como a escolha dos membros. Conselheiras e conselheiros tutelares são eleitos de forma direta pela população, cujos eleitores não têm a obrigatoriedade do voto, o que expressa também uma vontade de indicação popular e a confiança do povo em seus pares. As palavras Conselho e Tutelar exercem uma força de proteção; conselho sugere a união de representantes de organismos da sociedade com função específica; e “tutelar” vem de tutela, que significa quem cuida, que é responsável. Nesse sentido, o Conselho Tutelar é construído como maternal/paternal, aquele que protege no lugar da família. O CREAS se dispõe à: “prestação de serviços especializados e continuados a indivíduos e famílias com seus direitos violados”; e o Conselho Tutelar é “encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes”. Ambos se dispõem a garantir a restauração da dignidade de crianças e adolescentes a partir de uma regra de justiça que é aplicada a todos, prerrogativa do poder público.

Os equipamentos são essenciais para a sociedade porque se valem de muitos esforços para atuar, como: prestar serviço especializado e continuado, reunir recursos e profissionais para a execução dos trabalhos; e acompanhar individualmente seus usuários.

O capítulo IV do ECA trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho. Nos estabelecimentos de ensino, além de garantir educação sistematizada, seus dirigentes têm a obrigação de comunicar ao Conselho Tutelar: maus-tratos, faltas reiteradas sem justificativa e reincidência de casos de repetência. Os educadores tomam conhecimento de casos de maus-tratos com frequência e alguns não estão cientes de que o Art. 56 do ECA exige que a escola (diretor, professores, equipe pedagógica, equipe de apoio) comunique se ouvir, ver ou perceber indícios de agressão de qualquer natureza, para que as providências cabíveis sejam tomadas e crianças e adolescentes vitimados tenham sua integridade protegida.

Não é fácil para os docentes assumirem a responsabilidade de comunicar aos órgãos competentes as agressões que acontecem no convívio familiar porque pensa-se em muitos fatores que podem ter consequências que não imaginamos. Um exemplo é a exposição da vítima, a depender da condução do caso pelos próprios familiares que podem culpar a escola pela “destruição da família”, por divergências maiores entre os envolvidos, pelo fato de o agressor sair de casa, pela perda do provedor ou provedora da família; são consequências que estão além do nosso controle e, ainda, há casos em que o professor é ameaçado por ter feito a devida denúncia.

Nesta pesquisa, alguns professores responderam ter ouvido de alunos ou alunas casos de violência intrafamiliar, mas apenas 8% dos profissionais que responderam ao questionário relataram o fato. Sabemos que há a falta de tempo, o esquecimento da solicitação e, até mesmo, o fato de preferir não relatar a situação, de acordo com suas razões. Entretanto, é um assunto que causa estranhamento e constrangimento aos profissionais da educação falar sobre assuntos tão íntimos da vida de meninas e meninos que carregam tanto sofrimento.

Assim, a fim de que o Estado assuma suas responsabilidades com os cidadãos, é preciso garantir que os órgãos atendam a todos, indiscriminadamente, zelando pelo pleno funcionamentos dos equipamentos de proteção e que as instituições de ensino e de saúde estejam atentas às necessidades das famílias, principalmente às de crianças e adolescentes que estão em formação e precisam de integridade física e moral para seu desenvolvimento.

2 ENTRE RAZÕES E EMOÇÕES: UM PERCURSO RETÓRICO

2.1 Caminhos e descaminhos da Retórica

O interesse pela Retórica na contemporaneidade parece uma atualização de todos os caminhos que os filósofos trilharam sob sua luz. Encantados pelo brilho dos sofistas, descrentes pela rigidez de Platão e desafiados pela resistência de Aristóteles, estamos na terceira década do século XXI, alimentando-nos das fontes históricas e filosóficas que formam norte e sul do que hoje consideramos arte, técnica e ciência: a Retórica.

A Retórica surge da necessidade humana de se defender, opondo-se à tirania. A força da linguagem supera a truculência da autoridade dos que detém o poder e, na utilidade prática da retórica, tem-se a oportunidade dos oprimidos e dos injustiçados de usar a linguagem a seu favor, disputando no campo das ideias.

O fato que marca o apelo à justiça social é a reintegração de posse ao povo da região da Sicília, quando suas terras foram invadidas pelos tiranos Gelon e Hieron, que tentavam povoar Siracusa. A rebelião que expulsou os tiranos não lhes garantiu a restituição de suas terras; no entanto, os colonos puderam expor sua defesa para júris populares, situação que precisou de atuação argumentativa. Esse episódio, possivelmente, não inaugura a prática dialógica com defesa de pontos de vista, mas instaura uma atuação como técnica que será amplamente divulgada e estudada como estratégia de defesa de interesses. Os sofistas acreditavam nessa potência linguística e investiram na divulgação da retórica, ensinando suas técnicas por toda a Grécia.

A divergência jurídica consta do ano 465 a.C. e é considerada o berço da retórica que tornou conhecidos Córax e Tísias, que estudaram a eloquência dos populares, quando ainda não havia a representação legal, mostrando que é possível mobilizar raciocínios e convencer as pessoas. Os primeiros professores de Retórica foram Empédocles de Agrigento, Córax, seu discípulo, e Tísias (Barthes, 1970), pois foi a partir dos acontecimentos na Sicília que se pensou metodologicamente na capacidade de ensinar a argumentar e a vencer debates, tornando a Retórica uma disciplina. Dialética, Lógica e Retórica eram as disciplinas que formavam educacionalmente pessoas em sua totalidade, de acordo com os filósofos clássicos, como Aristóteles. Os muitos usos da Retórica e os estudiosos que contribuíram com sua estruturação são fundamentais para entendermos os princípios e as aplicações da Retórica.

No livro *Retóricas de ontem e de hoje*, Mosca (2001) reúne pesquisadores que mostram como outras retóricas, orientais por exemplo, existiam e eram diferentes, antes mesmo da retórica grega, que é a mais conhecida. A concepção ocidental de retórica está associada ao

direito e muito de sua teoria é alicerce para o sistema judiciário como uma prática, e como método, a partir de uma racionalidade para atingir seus fins. Quando as noções de retórica começam a chegar em Atenas, considerada o berço da democracia ocidental, o campo é fértil para fincar suas raízes como disciplina que ensinava a vencer as controvérsias, baseadas no verossímil, e não exatamente na verdade. Assim, conhecedores dos princípios retóricos cobravam para ensinar as pessoas e viajavam por toda a Grécia exercendo o ofício: esses eram os sofistas.

Os filósofos da era clássica tinham opiniões diferentes sobre a retórica e todos influenciaram com teorizações a respeito dela. Os conhecidos diálogos de Platão discutem os assuntos filosóficos com personagens reais por intermédio dos quais apresenta suas teorias, como a obra *Górgias*, sobre o filósofo Górgias de Leôncio, antecessor de Platão, que fez do verso prosa, elaborou eloquentes discursos a serviço de autoridades que precisavam se pronunciar e via os estadistas discursarem seus textos tão bem elaborados. Era o gênero epidítico, que nascia com a transplantação do elogio poético para a prosa, com o trabalho de Górgias, feitas as devidas adequações e mantendo a simetria herdada da poética.

Havia os professores de retórica, os retores, e os profissionais em oratória, os sofistas (*sophistas*) (Mateus, 2020). Eles atendiam a uma necessidade das cidades-estados gregas, região berço da democracia em que o discurso persuasivo era uma garantia de viver bem e, com remuneração satisfatória pelos ensinamentos, a retórica tornou-se um mecanismo poderoso ao qual apenas a elite tinha acesso porque podia pagar.

Teremos aqui uma divisão do uso da linguagem com fins persuasivos: retórica e sofística. Aristóteles nega a visão sofística da retórica, que Platão já havia criticado, ou seja, quando o orador parece tão eloquente que usa de quaisquer artifícios oratórios para vencer debates. Já o caminho gorgiano trilhado pela retórica formou uma das opiniões que até hoje se tem sobre essa técnica: um texto de adulação para enaltecer alguém de quem, provavelmente, temos interesses. Estudos mais aprofundados darão à retórica a dignidade merecida.

Platão negava a própria etimologia da retórica, *Techne rhetoriké*, que trata de uma arte de comunicação cotidiana, de falar em público (Barthes, 1970), pois o filósofo não a considerava nem arte, nem ciência, nem técnica. Platão escreveu sobre retórica em seus diálogos *Górgias* e *Fedro*, nos quais a defesa da verdade é que consolida os escritos platônicos. Assim, a retórica chegou a passar pelo crivo do filósofo, que a considerava eficaz no campo da jurisdição porque tinha como objetivo a verdade, por isso, a retórica do direito, a retórica filosófica ou mesmo a dialética é a verdadeira, ou seja, para Platão havia uma boa e uma má retórica (Barthes, 1970).

Em *Górgias*, o diálogo entre Sócrates e seu aluno, Platão condena a prática sofista que ele considera manipulação, um trabalho ardiloso da opinião alheia a fim de conseguir subvertê-la. O entendimento de Platão se refere à superficialidade que comanda a prática retórica, sem o conhecimento aprofundado dos assuntos e sem chegar à justiça de fato. Considerava-a, então, uma luta incessante para alcançar objetivos imediatos e despia a retórica de todo caráter científico e a acusava de servir à sofística.

A conduta sofística da retórica é semelhante à de Górgias, apelando à manipulação por meio da venda de conhecimentos, assim como a erística, que visava vencer qualquer debate, ainda que utilizasse argumentos absurdos. Na atualidade, não nos faltam exemplos de debates como os de parlamentares, cujos discursos a população conhece e reconhece como falsos, mas vencem o debate e conseguem aprovação, embora os oradores já não tenham crédito entre os cidadãos.

A boa retórica está presente em *Fedro*, se tiver como base a dialética, sendo, então, o processo pelo qual se chega às conclusões no discurso dialético. Mateus (2020) resgata o filósofo do séc. XII, João de Salisbury, que chama a atenção para a dissociação entre retórica e dialética: a primeira opera no campo das hipóteses, e a segunda, na construção das teses. É em *Fedro* que Platão moraliza a retórica e a compreende com um caráter pedagógico e educativo para a comunicação na vida prática, considerando que o conhecimento se constrói no pensamento comum, dialogado. Por isso, os diálogos exigem da pessoa um conhecimento total.

O filósofo Aristóteles retomou os estudos sobre retórica que lhe antecederam, começando pela obra *Grilo*, uma prosa em apologia ao filho de Xenofonte. Grilo foi o comandante da cavalaria ateniense na batalha de Mantinea, porque ele é considerado o mais bravo e tal bravura deu origem à declamação elaborada por Górgias. A esse texto, considerado retórico, Aristóteles respondeu a Górgias demonstrando o interesse minucioso na retórica, apresentando seu posicionamento a favor da *paideia* platônica e contra a *paideia isocrática* ¹⁹ (Reale, 2012).

O tratado aristotélico sobre o assunto é a obra *Retórica*, a qual já mencionamos, composta por três livros. No livro I, Aristóteles analisa e fundamenta os três gêneros retóricos: deliberativo, judiciário e epidítico. Os gêneros existem porque há três elementos que operam

¹⁹ Em "Contra os sofistas", Isócrates aponta três princípios básicos para a formação humana, sendo a base da *paideia*: o dom natural, o conhecimento, e a prática. Isócrates acredita na educação, cuja prática é parte da formação do homem para sua aplicação na polis (Jager, 1994). A noção isocrática difere da *paideia* platônica, pois esta visa a formação do homem perfeito, e forma transitória e integral, que se alcança pela filosofia. Para Isócrates, a retórica é fundamental na formação do homem, principalmente na prática política (Jaeger, 1994).

no discurso: o orador (*ethos*), o assunto de que fala (*logos*) e o ouvinte (*pathos*). O ouvinte pode ser um expectador ou um juiz e deve se pronunciar sobre o passado ou sobre o futuro. Por conseguinte, o gênero deliberativo é uma preocupação com o que acontece ou que virá a acontecer, enquanto o assunto é uma situação sobre o qual podemos decidir e que devemos entender e avaliar para posterior deliberação. Aristóteles afirma que o bom e o conveniente são os objetivos da deliberação: o bom, como o que é digno de ser escolhido, e o conveniente, como aquilo que pode agradar a maioria (Aristóteles, 2015).

O gênero epidítico atua no campo do elogio ou da censura, nele fala-se do belo e do vergonhoso, da virtude e do vício e o orador deve ter um caráter considerável. A imagem do orador é importante na retórica epidítica a fim de que a confiança em quem fala produza o efeito retórico: elogiar os grandes feitos ou censurar as práticas do ser em questão. O estagirita elenca as virtudes: justiça, coragem, temperança, magnificência, magnanimidade, liberalidade, mansidão, prudência e sabedoria; virtudes são úteis à vida comum e às causas sociais, por isso merecem ser enaltecidas. Comportamentos contrários às virtudes, como covardia, intemperança, avareza são os vícios e devem ser renegados (Aristóteles, 2015).

O gênero judiciário diz respeito à acusação e à defesa e está ligado a cometer injustiça. Aristóteles assim explica o gênero: primeiro, a natureza e as razões pelas quais se comete injustiça; segundo, a disposição dos que a cometem; terceiro, o caráter e a disposição dos que a sofrem. A ação passada deve ser resolvida conforme a apresentação dos fatos e com base nos argumentos apresentados contra ou favor. Os elementos importantes no gênero judicial são as provas não técnicas: as leis, os testemunhos, os contratos, as confissões sob tortura e o juramento. O juiz deve decidir sobre as questões apresentadas.

O livro II trata das paixões e do caráter das pessoas. Os meios de persuasão estabelecem uma relação do orador com o ouvinte/auditório²⁰, em que aquela precisa conhecer e tocar o espírito deste; por isso, a emoção está diretamente ligada ao *pathos* e depende das estratégias do orador para interagir com o auditório, mobilizando as paixões adequadas, a fim de buscar a adesão às suas ideias. As paixões listadas por Aristóteles, de acordo com o resumo feito por Figueiredo (2020), são:

- Cólera (ira): é um impulso de vingança, causado por injustificada negligência em relação ao outro ou aos que são seus queridos.

20 O termo *auditório* é introduzido nos estudos retóricos pela Nova Retórica, a partir dos estudos de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts Tyteca, em 1958. Na retórica clássica, o termo utilizado por Aristóteles é *ouvinte*, como pode ser observado no título do primeiro capítulo da obra *Retórica das paixões* (2020): “Do caráter do orador e das paixões do ouvinte”, traduzido por Ísis Borges B. da Fonseca.

- Calma: é o contrário e, talvez, o antídoto da cólera. Configura o estado de apaziguamento após um tormento estrondoso e recria a simetria entre os sujeitos.
- Amor (amizade): é desejar para alguém aquelas coisas que você considera boas (desejando-as para o outro, e não para si) e tentar, ao máximo, fazer com que elas ocorram.
- Ódio (inimizade): é dissociador, afasta-me do outro. É a ânsia por querer causar mal ao outro. Diferentemente da cólera, o ódio diz respeito à inimizade em relação ao geral, às classes, não ao particular. Odeia-se os ladrões, os malfeitores e os carrascos: as classes, não os sujeitos. Quem sente cólera quer que o causador de seu tormento sinta, em seu lugar, seu mal, enquanto quem sente ódio deseja que seu alvo desapareça.
- Temor (medo): dor ou distúrbio decorrente da projeção de um mal iminente que tem caracterização destrutiva e penosa. É acompanhado de uma expectativa. Temem-se, assim, os maus que podem nos arruinar ou arruinar quem nos é querido.
- Confiança (segurança): é o oposto do medo. É acompanhada pela esperança (antecipação) de coisas que levam à segurança como algo próximo, enquanto as causas do medo parecem inexistentes ou distantes.
- Vergonha: é dor ou perturbação em relação ao presente, passado ou futuro, sobre fatos que achamos que tenderá ao nosso descrédito de acordo com a visão de outrem. Caracteriza a inferioridade que sentimos em relação ao outro.
- Impudência (desvergonha): também ocorre de acordo com a imagem que criam de nós, porém, essa concepção não nos traz dor alguma, pelo contrário, cria uma indiferença que anula qualquer possibilidade de desgosto.
- Favor (obsequiosidade, amabilidade): bondade desinteressada ao fazer ou devolver o bem ao outro.
- Compaixão (piedade, misericórdia): sensação de dor, considerada um mal destrutivo ou doloroso, que recai sobre quem não o merece. É despertada quando pensamos que nós mesmos ou alguém próximo a nós poderia sofrer esse mal, sobretudo, quando essa possibilidade parece real e alardeadora.
- Indignação: compreende certo pesar pelos que parecem ser felizes sem o merecer ou que gozam de sucesso imerecidamente.
- Inveja: angústia perturbadora dirigida a um igual. A dor é sentida não porque se deseja algo, mas porque as outras pessoas o têm. É relacionada à vontade de querer tirar, ou destruir, o que é de outrem.

- Emulação: relaciona-se ao movimento de imitação do outro. Afetam-nos os bens ou conquistas de outrem, que consideramos desejáveis e que não estão ao nosso alcance. É uma dor sentida, não porque as outras pessoas tenham determinados bens, mas porque não os temos também, o que nos impele a querer possuí-los.
- Desprezo: antítese da emulação. As pessoas que estão em posição de serem imitadas tendem a sentir desprezo por aqueles que estão sujeitos a quaisquer males (defeitos e desvantagens). Assim, o desprezo pressupõe que o outro não merece o que tem pelo fato de ser inferior ao seu destino.

As emoções exercem o papel de preparar o auditório ou o juiz para um estado de espírito favorável às ideias do orador. Dor e prazer são as bases das sensações humanas e as paixões enumeradas estão inseridas em uma ou em outra e são eficazes na retórica persuasiva porque “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que comportam dor e prazer” (Aristóteles, 2015, p. 116).

O argumento voltado para as paixões do auditório deve estar adaptado ao caráter do orador e Aristóteles (2015) dispõe pela idade, assim, o caráter do jovem é muito propenso aos apelos passionais. Na juventude, tem-se os desejos corporais, difíceis de conter e fáceis de satisfazer, perdendo o interesse. O jovem quer ser vitorioso, quer despertar admiração, é muito confiante porque lhe falta experiência, é otimista e apressado, mas acredita que o futuro é longo. Quando atua, prefere o belo ao conveniente e isso o faz feliz. O idoso tem caráter quase avesso ao do jovem. O tempo passado lhe tirou o otimismo e a confiança que hipnotiza a juventude, tornando-o mais cuidadoso com os bens e com as opiniões e mais ameno ao amar ou ao odiar. Tem muito a compartilhar, fala muito e expressa suas experiências como lições de vida. Quanto aos que estão no auge da vida, considera-se que vivam em meio termo, são mais equilibrados.

Quanto à fortuna, o mestre estagirita apresenta o caráter dos nobres, dos ricos e dos poderosos. Os nobres tendem a buscar mais bens; os ricos são soberbos e orgulhosos porque possuem o que outros não têm; os poderosos potencializam o caráter dos ricos, pois têm riqueza e poder e precisam ser diligentes em suas responsabilidades. Assim sendo, o caráter do orador evidencia a relação com as emoções do auditório para que o discurso seja adequado em sua produção.

A terceira parte do Livro II é dedicada à estrutura lógica do raciocínio retórico: o uso dos tópicos, argumentos, uso de máximas na argumentação e os entimemas. Aristóteles chama atenção para o tipo de ouvinte/auditório a quem o orador destina o discurso e para o fato de que ele deve sempre considerá-lo juiz. Pode-se estar diante de alguém que precisa repreender ou persuadir; diante de um adversário, de quem deverá refutar a tese; ou de um espectador

(discurso epidítico) a quem irá submeter aprovação ou reprovação do discurso. A teoria aristotélica estrutura os discursos de modo que sejam elaborados de acordo com suas devidas finalidades.

O livro III trata do estilo e da composição do discurso, de seus elementos essenciais, como a clareza, a correção gramatical e o ritmo, ademais de analisar o uso de metáforas. Como partes do discurso, Aristóteles aponta duas: a exposição e as provas.

As seções são: 1) O proêmio, início do discurso, equivalente ao prólogo na poesia. 2) Os tópicos de refutação, neles, atua-se de algumas formas: considerar que o fato não existe, que não é relevante, que foi um erro, elogiar ou recusar os atos, dando a ênfase necessária. 3) A narração, demonstra que a ação se realizou. 4) A prova e a demonstração. 5) A interrogação, questiona-se a partir de respostas para contradizer o oponente. 6) O epílogo, conclui o discurso de modo a tornar o ouvinte favorável à causa.

Retórica é a obra norteadora desta tese, bem como *Retórica das paixões*; juntas legam um tratado completo e minucioso sobre o assunto, delegam aos estudiosos em *Retórica* e aos analistas a responsabilidade de perpetuar as teorias cuidadosamente elaboradas pelo filósofo e conhecer as teorias desenvolvidas a partir desse tratado que, 2.500 anos depois, ainda é o pilar mais sólido dos estudos argumentativos.

No Império Romano, Cícero (106-46 a.C.) e Quintiliano (35-96) introduziram a retórica. O primeiro, mais tradicional dos oradores romanos, dedicava-se a aperfeiçoar os discursos para causar o deleite de seus auditórios, sempre com ênfase no orador. De acordo com Mateus (2018), Cícero intenta mostrar que o orador precisa transmutar-se de acordo com as emoções que ele visa suscitar. Quintiliano defendia que a retórica é a arte do bem falar e que o orador precisava ser eloquente para conseguir a adesão do auditório. Os dois oradores e professores de retórica viam, na disciplina, a arte do belo para o regozijo do auditório.

Entre exaltação e condenação, a retórica viveu um período em que foi assimilada por outras disciplinas. Um dos momentos de declínio da retórica foi na Idade Média, em que as formas de governo não atendiam a critérios de participação popular, o que negligenciava os debates públicos, não necessitando dos atributos retóricos. Essa conjuntura contribui com novas considerações a respeito da função retórica, como a de mera forma de expor esteticamente uma ideia. O fundamental é que a retórica atuou em cada época a seu modo e sempre floresceu por sua funcionalidade prática, gerida nos embates populares, de questões concretas, a retórica sempre é retomada por suas fundamentações básicas. Assim, ocorreu com seu ressurgimento fortificado na segunda metade do século XX, ou seja, mais de cinco séculos após sua sistematização clássica, ela encontra um novo apogeu.

2.2 Razão e paixão nos estudos filosóficos

Conhecer as paixões é um atributo retórico para se dirigir ao interlocutor, pois Aristóteles (2015) defende que não basta apenas apresentar provas demonstrativas, mas também preparar favoravelmente o auditório (juiz). No campo da filosofia clássica, Platão opunha a razão à emoção e para esse filósofo, o conhecimento verdadeiro só seria alcançado pelo inteligível, e não pelo mundo sensível. Já Aristóteles considera ambas, razão e paixão, e vê nesta última valor relacionado aos procedimentos discursivos (argumentativos).

O termo paixão, do grego *Pathé*, significa sentir; o vocábulo latino vem do grego, *passio*, do verbo *pati*, que significa sofrer, suportar algo, experimentar (Cunha, 1999). Entendemos que a paixão é algo provocado no outro ou que o outro provoca em nós e, até podemos considerá-la uma reação que desperta o que há em cada um de nós, conforme nossas especificidades. Essas paixões, que têm a ver com nossos sentidos e sentimentos, que atingem nosso corpo e nossa alma, têm ganhado relevância nos estudos retóricos, o que mostra que não é possível renunciar a elas.

O mundo sensível descrito e desprezado por Platão continuou tendo lugar na filosofia e nas ciências humanas, como a linguagem. A retórica, restaurada e consolidada no século passado, traz consigo a atenção que Aristóteles reservou às paixões no livro *Retórica*. Toda importância e funcionalidade dada ao conhecimento das paixões no campo da retórica nos faz refletir sobre sua operacionalidade nos discursos. As provas retóricas: *ethos*, *pathos* e *logos* constituem uma estrutura argumentativa organizada para atingir as emoções humanas.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a retórica está diretamente ligada à razão e os autores reforçam as teorias de alguns filósofos clássicos para quem as paixões deturpavam o entendimento do auditório, enganando-o. No *Tratado da Argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) se dedicam ao estudo das estruturas dos argumentos, porém, dentro de uma racionalidade dos assuntos humanos, distanciada quer da evidência, do cálculo e da razão demonstrativa, quer da irracionalidade das paixões (Mateus, 2018).

A inquietação teórica de Christian Plantin o fez estudar rigorosamente as relações entre os termos que designam emoção, enfatizando o contexto de seu emprego. Na obra *Les bonnes raisons des emociones*, Plantin (2011) faz o inventário dos termos: *pathos*, paixão, humor, emoção, experiência. *Pathos*, emprestado do grego, relacionado à retórica, tem nos tradutores de Aristóteles o sentido de paixão e corresponde ao que hoje chamamos de emoção. O autor recupera seus significados ao longo da história, como em Cícero, para quem *pathos* era paixão, sentimento, emoção, sem critério específico.

Nas artes, o termo é aplicado às paixões fortes e aos grandes sentimentos e chega a ser condenável por ser usado com conotação pretenciosa. Baseado no universo sintático, *pathos* deriva de *pathético*, o que suscita piedade, compaixão e, até mesmo, o sentido de vexatório. Assim, Plantin (2011) recupera os teóricos que pesquisaram a emoção, seus usos e sua oposição à razão e argumenta que a atenção dada ao uso da razão prevaleceu por muito tempo, ignorando as razões da emoção.

Os termos paixão e emoção se relacionam quando esta é passiva, ou seja, quando responde a um estímulo. A paixão é a busca por uma classe de emoções (Plantin, 2011) e a emoção, por sua vez, tem universo lexical de fácil identificação: movimento/emoção; movido/movido; comovente/emocional.

Voltando ao contexto em que o termo emoção é aplicado, o autor recobra que o vocábulo pode ter sentido positivo ou negativo, como exemplifica no sofrimento de Jesus Cristo, que é considerado paixão, suplício. Citando Flaubert, Plantin mostra que paixão é utilizado na obra *Madame Bovary* como entusiasmo, deleite: “Emma entrava em algo maravilhoso onde tudo seria paixão, êxtase e delírio” (Plantin, 2011). A emoção, portanto, é um termo genérico para designar: afeto, emoção, humor, paixão.

Na Nova retórica, Meyer (2000) retoma os estudos aristotélicos e indica a diferença, mas também a relação *pathos*-paixão que, na retórica, tem fundamental importância porque a atenção está voltada para o auditório, ou seja, em conhecê-lo e criar um ambiente de compatibilidade comunicativa entre orador e auditório. Meyer assinala que o *pathos* age diretamente no auditório: “o *pathos* consagra a assimetria do sujeito e do predicado, fazendo deste algo que pertence àquele, mas sem se tornar o predicado” (2000, p. XXXIII). Com essa afirmação, o autor enfatiza que o sujeito é o que se diz dele, mas não por sua essência, não porque lhe é natural, pois pode tornar-se e ser apenas transitório. A passagem do *pathos* para a paixão se dá quando aquele deixa o lugar do natural e se torna o lugar do humano, por uma relação ética, porque os humanos têm escolha, deliberam, portanto, agem, explica Meyer (2000). A paixão, então, é o risco do que é racional, do que é lógico e irrefutável, “ela escapa ao conceito” (Meyer, 2000, p. XXXV).

No entanto, lidar com a paixão não é simples, pois a individualidade humana expressa essa diferença, pode ser contrariado, é suscetível, passível de mudança (Plantin, 2011), ela é a resposta que depende do Outro e, na verdade, de si mesmo. Nas análises dos relatos apresentados nesta tese, veremos a etapa que passa pela escolha e pela deliberação, em que a força das paixões fica evidente.

O livro II, em que Aristóteles trata das paixões, teve um estudo apurado anexado a uma de suas edições realizada pelo linguista belga Michel Meyer. O prefácio traz as noções de razão e de paixão em Platão e outros filósofos, bem como em Aristóteles, evidenciando as articulações e estruturas das paixões no processo retórico, além de explicar as paixões apresentadas pelo estagirita.

Meyer (2000) salienta que há duas forças em luta: razão e paixão, e considera que “essa vontade de lutar contra a paixão não é verdadeiramente racional, na medida em que ela própria se mostra, afinal de contas, bastante passional” (Meyer, 2000, p. XXI). Meyer desafia toda racionalidade que se pretende imune à sensibilidade, iniciando seu estudo sobre as paixões já efetivando seus efeitos nos seres humanos e, assim, aponta as paixões como respostas, o que só existe na interação comunicativa, e, por isso, “a paixão é o momento retórico por excelência” (Meyer, 2000, p. XL). Saber provocar paixões do auditório, na medida certa, deixa o orador mais próximo de alcançar sua adesão e nos aponta que a retórica trabalha na negociação entre a identidade e a diferença que se inscrevem no *logos* e, nos homens, elas são medidas pelas paixões (Meyer, 2000).

O *corpus* de análise desse estudo nasceu do sentimento de paixão da angústia, derivada da percepção de outras paixões: tristeza, indignação, compaixão são algumas paixões que rodeiam o ambiente escolar e, ainda que se tente, não há como se furtar a essas sensações que ativam nossas reações psicofísicas. Enquanto isso, a razão se faz presente, fazendo-nos refletir sobre causas e consequências da violência contra crianças e adolescentes praticadas por pessoas da família, que dispõem de sua confiança, de sua amizade (amor) e que passam a viver sob o temor.

Estudar Retórica mostra os prismas das paixões pelo ângulo da argumentação, tornando possível ver nas sensações, que são tão fortes e impulsivas, que não há como se esquivar delas. Esse prisma expõe os vários caminhos por onde a retórica pode transitar, além de dar visibilidade a cada paixão que se registra no discurso, considerando a maneira como o auditório será tocado. Vê-se a relevância do vínculo entre *pathos* e *logos* pois, enquanto toda e qualquer paixão pode ser mobilizada pelo orador, no auditório estão dispostas as subjetividades que serão tocadas de modo particular e exige experiência na condução do discurso – *logos*. Se sentimos frio e alegria, calor e tristeza, ira e impaciência; as ações sobre nosso corpo e nossa alma são impactantes e provocam nossas reações – *pathos*. Por noções como essas, aventuramo-nos nas trilhas das paixões, voltando a atenção para os olhares de filósofos ao longo dos séculos e para como captaram as influências das paixões humanas. Filósofos se preocuparam com os efeitos

das paixões sobre as pessoas e, enquanto alguns a consideraram prejudicial ao desenvolvimento intelectual, outros consideram a paixão importante para o próprio uso da razão.

O *pathos* acessa as emoções e a *doxa* (opiniões e crenças) do público a fim de atraí-lo e movê-lo à ação. Magalhães (2020) afirma que Aristóteles não dissocia claramente o *pathos* (paixão) do *pathema* (*pathema*) emoção, tal como afirmado por Plantin (2011), citado anteriormente. Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles apresenta as paixões como movimentos (*kinesis*) que atuam sobre a alma, os *pathemata* nada mais podem ser do que os estados passionais produzidos na alma em decorrência desses movimentos, ou seja, são as emoções (Aristóteles, 2021). Em *Categorias*, as *pathe* são qualidades produzidas pelos sentidos, como o frio, a escuridão (Magalhães, 2020). Em *De anima*, *pathos* tem três significados: emoções, atributos ou predicados e formas de passibilidade em oposição à atividade. Em *Metafísica*, afecção (*pathos*) significa: qualidade segundo a qual uma coisa pode ser alterada; afecção significa a atualização de tudo isso, as alterações que estão em ato e em seus escritos, o estagirita condensou as significações sobre o *pathos* (Magalhães, 2020). Em todas essas definições, a orientação dada ao orador é que conheça seu auditório, de modo a despertar suas paixões para que a persuasão seja alcançada.

Outros filósofos também se dedicaram às influências das paixões sobre as pessoas. Agostinho estudou retórica em Cartago, impactado pelos estudos de Santo Ambrósio; acredita em paixão e amor sob duas esferas: ordenados e desordenados e os primeiros conhecem o mundo materialista pela Reta Ordem e pelo livre arbítrio. Os segundos, paixão e amor desordenados: a paixão pode ser boa ou má, a depender da escolha feita pelo livre arbítrio, quando são desordenados, é condenável.

Tomás de Aquino defende que é uma condição natural das pessoas sofrer as influências das paixões e, assim, as pessoas devem se ater à prudência, pois as paixões agradáveis operam para o bem, enquanto as paixões desagradáveis agem pelo mal (Aquino, 2003). Aquino não considera nenhuma paixão boa ou má por si mesma, pois dependem do império da razão e da vontade; às vezes, a razão age livremente e outras vezes é tomada pela paixão. Há também no pensamento de Tomás de Aquino uma inclinação às condutas movidas pela razão, tomados os devidos cuidados para não atribuir teor moral às paixões.

Seguindo a linha dos filósofos, Descartes (2018), em sua obra *Meditações*, une corpo e alma, de modo que as sensações apreendam qualidades e não essências objetivas (Descartes, 2018). O filósofo define paixões específicas para o corpo e para a alma e assim as explica: “é o movimento da pequena glândula que está no meio do cérebro, provocada pela agitação dos espíritos” (Descartes, 2018, p. 58). A concepção cartesiana conecta as sensações às emoções

que impactam a alma, um ordenamento psicofísico em harmonia operando no ser humano, ou seja, independe da vontade das pessoas, embora possam ser controladas à medida que conheça seu funcionamento.

Hobbes (2003) descreve os horrores do mundo e divide o conceito de homem natural em poder cognitivo ou imaginativo (paixões) e o poder motor. Para Hobbes (2003), a civilidade entre as pessoas provém do medo que uns têm dos outros, reciprocamente, e é uma paixão inerente ao ser humano.

Spinoza, de quem falamos anteriormente sobre a afetividade, acredita que os seres humanos são dotados de ação e de paixão (Magalhães, 2020). Como disse Aristóteles, a paixão não é um estado fixo, Spinoza diz que elas oscilam em nossas paixões como raiva, medo, esperança e afirma que o homem não é livre, mas constrangido por forças externas que são as paixões. Hegel, de acordo com Magalhães (2020, p. 126), é enfático: “Nada de grande se faz sem paixão”. Em *Filosofia da História*, Hegel enfatiza que as paixões movem os interesses e que a paixão atua em mão dupla: sentimento de menor valor e ao mesmo tempo motivador de grandes feitos. Na antiguidade clássica, os reis declaravam guerras por território, mas os guerreiros buscavam honra e glória e os lutadores da modernidade, que conquistaram tantos direitos para garantir dignidade às futuras gerações (Magalhães, 2020).

Para Meyer, a paixão relaciona-se com o conflito e cristaliza as relações recíprocas e ele ainda afirma que “se há paixão é porque o homem não pode deixar de agir” (Meyer, 2000, p. LI), pois os humanos são dotados de paixão, que lhe é natural, porém, é uma escolha que passa pela ética. Portanto, as paixões não incidem sobre as pessoas da mesma forma. Como nossas identidades estão em jogo, as paixões se manifestam de formas específicas.

Já conhecemos a postura de Platão em relação à retórica e, quando se trata de paixões, o filósofo as coloca em oposição à razão. Os dois mundos que Platão explica como mundo sensível e o mundo das ideias reforçam a noção de que, embora impelidos pelos sentidos representados pelo corpo, os humanos participam dos dois mundos. A reprovação do mundo sensível por Platão resulta das divergências de opinião e das respostas contrárias que causam desavença e não levam à verdade, que é única. No entanto, no mundo das ideias, os elementos são universais, provêm do exercício da razão e não se contamina com as paixões.

Para a retórica, desde Aristóteles, as paixões têm um lugar importante, pois são as causas das mudanças em nossos julgamentos (2015). Chauí (2016) concorda com o estagirita, lembrando que a função da retórica é a de tocar as paixões, comover, ensinar, deleitar; porque o orador não fala ao intelecto do auditório, mas ao seu ânimo. Para Magri (2020), Aristóteles tornou possível o diálogo entre o mundo sensível e o mundo inteligível, recuperando a opinião,

o provável, o possível dentro de um processo dialético-persuasivo. É quando atuam as provas retóricas: *ethos*, caráter do orador, a imagem que ele mesmo constrói através de seu discurso; *pathos*, os apelos emotivos e afetivos em relação ao auditório; e o *logos*, o próprio discurso.

Temos, então, o sistema retórico, de acordo com Ferreira (2020), que é composto por:

Inventio: de onde se tiram as provas e outros meios de persuasão relativos à retórica, ao conteúdo;
Dispositio: o orador se preocupa com a ordenação do discurso, a sequência;
Elocutio: a preocupação recai sobre o estilo, o nível de formalidade, a clareza, a adequação, a elegância;
Actio: parte que se sustenta do discurso, especialmente, dos elementos metalinguísticos, como o ritmo, a entonação, as pausas. (Ferreira, 2020, p.72)

A paixão é uma preocupação recorrente desde muito tempo, mereceu o afanco de filósofos, mas também levou alguns pensadores a tentarem suplantar seus perigos e superar as ameaças que rondam os humanos e a atuação da razão, porque aprendemos a ver as paixões como mais que sentimentos, sensações fugidias. Ao contrário, as encaramos como intensos mecanismos persuasivos para tocar as pessoas por meio de nossos discursos, ou mesmo para que o ouvinte entenda o que sentimos diante de nossas angústias. Aristóteles defende que, se bem dosada, a paixão pode ser operacionalizada em conjunto com a razão, principalmente porque reconhece o valor da paixão nos procedimentos argumentativos. É sob essa ótica que se desenvolve a *Retórica das paixões*, que é o Livro II da obra *Retórica*.

2.3 A Nova Retórica e o lugar da paixão

O renascimento da retórica começa a florescer pelos estudos das Neorretóricas: fundadas nas lógicas não-formais (Perelman e Olbrechts-Tyteca, Meyer, Lempereur e outros) e nas lógicas naturais (Grize e Vignaux, e outros), assim como a Retórica Geral do Grupo μ (Klinkenberg, Dubois, Minguet, Edeline, Pire e Trignon) (Mosca, 2021). Mateus (2018) apresenta a degeneração da retórica, ora porque desvia da busca da verdade, ora porque compromete a autenticidade das emoções humanas.

Por todas as atribuições pelas quais fora aplicada, a retórica sobrevive vinte séculos e chega aos dias atuais, ressurgindo e operando poderosamente pelos aprimoramentos dos estudos Neorretóricos e sendo adotada por diversas áreas do conhecimento. A retórica tem seu restabelecimento associada ao princípio que a fortaleceu na antiguidade: a democracia. De forma ainda mais ampla, as democracias surgem como formas de governo, pelo voto e pelo

sufrágio universal restaura o vigor da retórica e sua aplicabilidade na vida política e social das comunidades.

O voto não se resume às eleições para cargos oficiais das instâncias de poder. As deliberações em assembleias de sindicatos, que começam a tomar corpo nas organizações de trabalhadores, as associações e os colegiados de organizações sociais, como grêmios estudantis, e a participação popular de forma geral, em plebiscitos e referendos, tornam a retórica essencial para a organização dos discursos, ou seja, para seu real funcionamento.

A Nova Retórica é, então, o “discurso do método” de uma racionalidade que já não pode evitar os debates e deve, portanto, tratá-los e analisar os argumentos que governam as decisões. (Meyer, 2014). Há, no Tratado da argumentação, um olhar amplo sobre a linguagem e suas vicissitudes, não como aspecto negativo, mas como a riqueza desta capacidade particularmente humana.

A nova retórica pode ser considerada um enfrentamento aos estatutos de verdade e infalibilidade, considerando que a complexidade da linguagem possibilita múltiplas organizações linguísticas e raciocínios que não se fundamentam apenas em verdades absolutas. Os estudos que colocam como centro das discussões as situações da vida prática elegem a possibilidade do discutível, abrindo caminhos aos discursos e aos falantes, independente das formas de seus conhecimentos, principalmente quando valoriza os conhecimentos da experiência e não apenas o acadêmico.

Ainda que muitas vezes pareçam inconscientes, a organização discursiva do orador se concentra nos objetivos que ele espera alcançar e, por isso, faz suas escolhas argumentativas, desde o mais simples caso, como convencer o pai ou mãe a dar uma permissão, como os mais relevantes à sociedade, como a absolvição ou condenação de um réu ou a eleição de seus representantes políticos. Temos que considerar o avanço das propagandas comerciais, cada vez mais elaboradas, cujo objetivo é vender e, para isso, utilizam muitas estratégias persuasivas. Sendo a retórica, a persuasão é uma expansão das estratégias argumentativas, mobilizadas no discurso com o objetivo de ganhar a adesão do auditório pois, dessa forma, Aristóteles considera que não apenas os princípios lógicos e exatos cientificamente têm efetividade, mas também a dimensão que comporta o possível, o provável dentro de um processo dialético-persuasivo (Magri, 2020).

Somos seres retóricos e, além disso, pela palavra somos construtores sociais, como afirma Luiz Antônio Ferreira, em sua obra *Leitura e persuasão – princípios de análise retórica* (2020), sobre a evolução dos estudos retóricos teorizados por Aristóteles (384/383 a.C.) e que

foram revisitados por Chaim Perelman e outros teóricos na década de 1960, definindo a nova retórica e ampliando seu campo de atuação.

A nova retórica admite o debate como parte essencial no processo de argumentação, pois nele se concentram provas, discursos e os sujeitos envolvidos em torno de uma problemática que precisa ser resolvida pela adesão do outro. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) consideram que o acordo é a finalidade da retórica; não porque uma das partes está com a verdade, mas porque se manteve no âmbito do verossímil, do crível. Dessa forma, o discurso argumentativo pode ser composto de lógicas não formais, cuja força vai depender do desempenho do orador e incidir na decisão do auditório.

No prefácio à obra *Retórica*, de Aristóteles, Meyer (2000) aprofunda os estudos da retórica sob as óticas de filósofos como Platão e santo Agostinho, até chegar na concepção aristotélica das paixões. Segundo Meyer (2000, p. XLII), “a retórica é, antes de tudo, um ajuste de distância entre os indivíduos”; quanto mais essa distância for diminuída, maior será a adesão do auditório à tese do orador. A paixão é um caminho profícuo para esse fim, por ser o espaço retórico por excelência, como afirma Meyer.

Amossy (2020) enfatiza que o auditório tem um papel capital na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa levar à adesão, pode se apoiar. O direcionamento da atenção para o auditório é o centro do componente de provas lógicas que fundamentam a nova retórica: *ethos*, *pathos* e *logos*. Quando se tem um problema retórico como “uma construção simbólica da realidade, envolve um contexto de realidade que se soma à interpretação de quem a vivencia”, entra em cena o texto, que nunca está isolado, mas inserido em um contexto (Ferreira, 2020).

Um relato que está entrelaçado a um relato anterior define o contexto retórico. Nos textos que serão analisados, os casos narrados por professores e professoras primam pela adesão, ou seja, pelo *pathos*. O orador, quando abordado para relatar por escrito um fato de suas memórias, organiza como vai narrar, estruturando os episódios e é essa organização mental que se concretiza no texto, que opera na apresentação do seu discurso, ou seja, como a história chega ao seu interlocutor e o que suscita nele. A busca pela credibilidade do interlocutor é tentativa de persuasão, o que a retórica se dispõe a estudar, considerando que tal esforço do orador na ação comunicativa está impregnada de paixões, pois elas atuam fortemente como estratégias de argumentação. Por isso, o objeto de estudo deste trabalho são textos produzidos por professores e professoras que relatam confidências de alunos vítimas de maus tratos pela família, nos quais são investigadas as emoções que emergem discursivamente.

Alguns casos de agressão sofrida por alunas e alunos são constatados pelos docentes por marcas físicas, com a confirmação dos discentes, mas outras vezes, os casos são revelados quando investigados pela equipe escolar, diretamente com os alunos ou quando os familiares afirmam as agressões. Um modo incomum e muito preocupante é quando um aluno ou aluna procura o professor para contar o que está vivendo; quando ocorre dessa forma, acredita-se que os discentes buscam, na verdade, alguma ajuda ou não conseguem mais suportar a violência.

Para os professores, contar um fato de agressão para outra pessoa, sabendo que se trata de uma pesquisa, configura também um trabalho com as emoções e é preciso que haja confiança em seu interlocutor. Podemos associar essa sensação às explicações de Pinto e Cortez (2017) de que há o exercício do apelo às emoções – *pathos* – que promove a persuasão, a qual chamam de argumentação emocionada. Nessa modalidade, trabalhar com as emoções é adentrar em uma dimensão subjetiva da argumentação.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar a intensidade de adesão de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção). O auditório é o conjunto daqueles que o orador quer influenciar; para isso, o professor ou a professora assume o discurso como orador/oradora para demonstrar a realidade sob sua ótica, a fim de conquistar a adesão de seus interlocutores.

Maingueneau (2020) denomina como porta-voz quem fala pelo outro, enquanto Pinto e Cortez (2017) destacam a importância das “representações” que se tem da emoção do outro para a construção argumentativa de textos orais e escritos, ou seja, ambos os estudos reconhecem a legitimidade de um enunciador incorporar o discurso de um enunciador anterior.

Muitas vezes, deparamo-nos com acontecimentos que exigem mais do que uma opinião, pois precisa de um posicionamento e uma ação mais incisiva sobre o assunto. Dessa forma, vai se construindo a personalidade do orador: professor/professora, ouvinte que, preocupado com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, adere à causa e assume o discurso para dar voz aos sujeitos oprimidos. Uma explicação para que o professor assuma essa voz e a responsabilidade de falar por um de seus discentes é a imagem desse profissional perante a sociedade como uma pessoa digna de confiança, a quem a família entrega seus filhos durante o período escolar.

Quanto mais confiante for a imagem que se tem do outro, maior a possibilidade de adesão e mais bem construído foi o discurso argumentativo e, por isso, a nova retórica defende que conhecer o auditório é imprescindível na elaboração da argumentação e, para tanto, deve jogar com as emoções. Um caso de violência pode despertar piedade, revolta, ou seja, o orador pode causar empatia (*pathos*) pela forma como apresenta os dados. Cabe, aqui, dialogar com Foucault (2005), quando ele trata da retórica no âmbito jurídico, em que o pesquisador trata a

verdade como uma construção, o que nos permite discutir o tema da violência contra a mulher, por exemplo, como uma luta de poder. Assim, alguns dos casos de agressão relatados pelos docentes são minimizados pela sociedade que construiu sua verdade sob bases patriarcais, deixando à mulher um lugar e um papel de submissão, aceitando até mesmo atos de violência em nome da supremacia masculina, bem como agressões contra crianças e adolescentes, em geral, desacreditadas. As narrativas ancoradas no conhecimento desafiam o poder político para a elaboração da verdade que liberta e emancipa. Por isso, a importância da fala do professor.

Os relatos constroem um contexto retórico: alunos que participavam ativamente das atividades, desempenhavam satisfatoriamente suas funções, o que expressava que a aprendizagem seguia seu processo de desenvolvimento. Percebe-se, então, mudanças no modo de participação desses alunos em sala de aula ou mudança no comportamento, nas reações a questionamentos, pois algo deve ter provocado essa mudança e, quando o professor investiga, pode-se revelar um estado de violência sofrida em casa que reverbera na escola; essas são as características mais evidentes nos relatos que estudaremos.

Dessa forma, não é apenas um problema pedagógico que exige uma mudança de metodologia, mas uma situação de violência que configura crime. O limite da ação do profissional da educação fica em alertar/denunciar o caso de agressão; entretanto, o que verificaremos é em quais relatos é possível perceber que essa ação se concretizou, motivada pelas emoções que impactam a alma do professor a partir de suas próprias palavras.

Teremos, então, um caminho a ser percorrido. A retórica aristotélica nos orienta a identificar as paixões que são elencadas no livro II da obra *Retórica*. São elas: ira, calma, amizade, inimizade, temor, confiança, vergonha, desvergonha, amabilidade, piedade, indignação, inveja e emulação. Cada paixão age no indivíduo como uma semente adequada a cada terreno, não prospera da mesma forma em todas as pessoas e, conhecendo essa especificidade de atuação das emoções, com base em Aristóteles e nos estudos na Nova Retórica, desenvolvidos na segunda metade do século XX, Figueiredo (2018, 2019) apresenta um percurso para identificar as paixões e como elas alteram os juízos até provocar uma ação. O dispositivo teórico-analítico mencionado é a Trajetória das paixões, apresentado em 2018, que cumpre, inicialmente, cinco etapas: disponibilidade, identificação, despertar da paixão, mudança de julgamento e ação. Essas etapas foram ampliadas em 2020 para melhor detalhar o processo argumentativo desencadeado pelas paixões humanas.

Importa compreender as etapas da Trajetória das paixões, o que será feito na próxima subseção.

2.4 Trajetória das paixões

Seguindo os estudos sobre as paixões, Aristóteles apresentou três estágios: o despertar da paixão, a mudança de julgamento e a ação. Partindo desse percurso, Figueiredo (2018, 2019) antepõe duas etapas às apresentadas pelo estagirita: disponibilidade e identificação, concluindo a incidência das paixões nas pessoas em cinco estágios. De acordo com Figueiredo (2018), cada pessoa tem paixões que lhes são mais características e, por isso, estão mais disponíveis a serem despertadas. Por muitas vezes, percebemos que algumas pessoas ficam irritadas mais facilmente que outras ou demonstram mais alegria e entusiasmo em algumas situações e quando uma paixão é estimulada em uma pessoa porque está em disponibilidade naquele espírito, significa que se o orador conhecer seu auditório ele tentará tocar determinada paixão a fim de promover a identificação. Nesse jogo argumentativo, se o auditório/interlocutor se identificar, por meio de seus valores, de suas crenças, possibilitará o despertar da paixão necessária para a persuasão; nessa busca, o orador está pronto para a mudança de julgamento e, conseqüentemente, pode levar o interlocutor à ação desejada. É realmente uma trajetória que está articulada para incidir na adesão dos espíritos, trabalhando com as emoções.

Dentro da lógica enunciativa, a construção do *ethos* discursivo reforça o *logos*, que pode agregar auditórios de modo a dar visibilidade ao assunto em questão, a partir do discurso verossímil, razoável e sedimentado em um bom argumento. Como salienta Mosca (2017), os elementos passionais permeiam toda a atividade humana e se instalam no interior do próprio discurso; se há um objetivo a ser alcançado e o caminho é a argumentação, a retórica veste-se, essencialmente, de afetividade e de efetividade.

A inquietude do ser humano em querer saber foi defendida por Aristóteles, para quem as sensações são o primeiro estágio para o conhecimento. De forma semelhante, as paixões despertam sensações nas pessoas que, por vezes, não as conseguem explicar e esse desejo comandou o Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica – PARE – com sede na Universidade de Franca-SP, liderado pela Professora Dra. Maria Flávia Figueiredo a estudar os caminhos das paixões. E quando a paixão nos domina, qual o trajeto que nos leva à ação? São alguns dos questionamentos que inspiraram os pesquisadores do grupo no caminho da retórica. Assim sendo, considerando as paixões descritas por Aristóteles como matrizes das impressões que agem no ser humano, Figueiredo apresentou, em 2018, o dispositivo analítico Trajetória das paixões. O método de análise pavimenta o caminho que o analista deverá percorrer até decifrar como se chega à ação sendo comandado pelas paixões.

Como vimos, as paixões humanas “são as causas que alteram nosso julgamento (Aristóteles, 2015, p. 116). Pelos estudos filosóficos, vimos que alguns a repudiam, enquanto outros se rendem ao que é visto como inevitável, dissociando dos estudiosos que defendem que as paixões, quando bem dosadas, podem agir em consonância com a razão, pois se não podemos nos furtar aos seus efeitos e muitos nem pretendem, o que podemos fazer é entender seu funcionamento a partir do que produzem em nosso corpo e em nossa alma.

Com o desenvolvimento da pesquisa sobre a Trajetória das paixões, propõe-se, então, a ampliação de duas dessas etapas: disponibilidade e mudança de julgamento. Para melhor compreender a etapa da disponibilidade, houve seu desdobramento para que se considere alguns elementos psíquicos: ação da memória, imaginação e fantasia; quanto à etapa da mudança de julgamento, esta exige atividades da razão: deliberação, escolha e disposição. Todas as etapas necessitam de observação cuidadosa e séria dos elementos subjacentes que movem a pessoa à ação.

Pensando em como alguns de nós somos mais medrosos que outros; em como a ira perturba algumas pessoas de tal modo que as levam a protagonizar atos de horror, como vingar-se por meio do assassinato, da tortura, em que há deleite em ver o outro sofrendo; também somos impactados de modo diferente pelo amor, que nos faz ser mais firmes em nossos intentos ou mais sensíveis em relação ao ser amado. Fato é que as paixões não atuam da mesma maneira em todas as pessoas (Aristóteles, 2015). Este é, pois, o ponto centro do método analítico que será trabalhado neste estudo, a partir de Figueiredo (2020), que teorizou a seguinte trajetória das paixões em nossas almas: primeiro a etapa da disponibilidade, pensando que os seres humanos dispõem de paixões, cada um a seu modo, que serão desafiadas em determinadas situações. A disponibilidade parte de uma predisposição do sujeito, que é alvo da paixão que se pretende evocar, e só se realiza se os elementos psíquicos estiverem disponíveis, possibilitando ao orador, alcançar a persuasão. Os eventos despertam a paixão que está disponível, fazendo-a operar sobre nós e, assim, dentre as paixões que estão disponíveis em um ser, uma delas poderá ser despertada. Nesse início de jornada, o *ethos* do auditório é muito relevante, pois o orador precisa ter algum conhecimento sobre ele para construir um discurso que seja eficiente, que possa tocar a alma de seu interlocutor e mexer com suas paixões, até que desperte a paixão alvejada.

Nessa trajetória, o orador dispõe de estratégias, como as narrativas e as figuras retóricas, elementos que “têm a capacidade de impactar o universo emocional do auditório” (Figueiredo, 2020, p. 48) e se houver conexão com o auditório, pelos processos de imaginação ou de fantasia, por exemplo, viabiliza uma intersecção com os valores e as crenças de ambos, proporcionando

a identificação. A identificação, por sua vez, depende de tudo que nos constitui como pessoa; nossa formação cultural, composição psicofísica e isso é perceptível quando pensamos que alguns de nós nos afligimos por quem sofre alguma violência; outros se indignam em ver gozar de felicidade quem causa sofrimento nos outros; há, ainda, aqueles que se alegram tanto com a felicidade alheia que parecem eles mesmos vivenciá-la. “As paixões têm uma função intelectual epistêmica e operam imagens mentais” (Meyer, 2000, p. XLII), que precisam encontrar um ponto de aproximação. A identificação é uma interação entre o que existe em si e no orador e proporciona um reconhecimento nos campos psíquico e emocional e possibilita passar para a próxima fase: despertar da paixão. As etapas das quais Aristóteles já falara, percorrem um caminho já pavimentado pela disponibilidade (etapa 1) e pela identificação (etapa 2), pois, para despertar uma paixão cogita-se que é preciso que a pessoa tenha essa paixão em disponibilidade e que ela seja aflorada ao se identificar com o orador através do discurso.

Após o despertar da paixão (etapa 3), encaminha-se para a mudança de julgamento (etapa 4), acompanhando o raciocínio aristotélico da potência da paixão em alterar nosso modo de julgar. Olhando determinado caso sob um aspecto, julgamos de um modo; conhecendo seus detalhes, outras nuances, somos impactados pelas forças passionais que induzem uma pessoa a agir ou a sofrer. Decisão tomada, somos levados a ação (etapa 5), pois apenas atribuir julgamento não demonstra os efeitos persuasivos da paixão porque somos chamados pelas razões do outro a agir conforme nosso julgamento.

Vejamos como a autora apresenta as cinco etapas da Trajetória das paixões:

Figura 1 – A trajetória das paixões



Fonte: Figueiredo (2020, p. 40).

Com as etapas concluídas, a pesquisadora buscou entender e explicar ao analista que, entre a transição de uma etapa a outra, operam elementos subjacentes que não podem passar despercebidos. É o caso da *doxa*, que são nossas crenças e opiniões e que estão na base do senso comum; elas são como forças que agem sobre nós, provocando ou não a identificação. Algumas pessoas não se incomodam quando veem alguém sofrer uma injustiça ou ser agredido; outros ignoram atos de violência e creem que é normal o pai, por exemplo, castigar o filho com agressão física, porque tais características atuam como um sensor que podem ativar algumas paixões e não outras. As paixões aristotélicas são apresentadas em observância de seus contrários, ou seja, para o bem ou para o mal, somos afetados por elas.

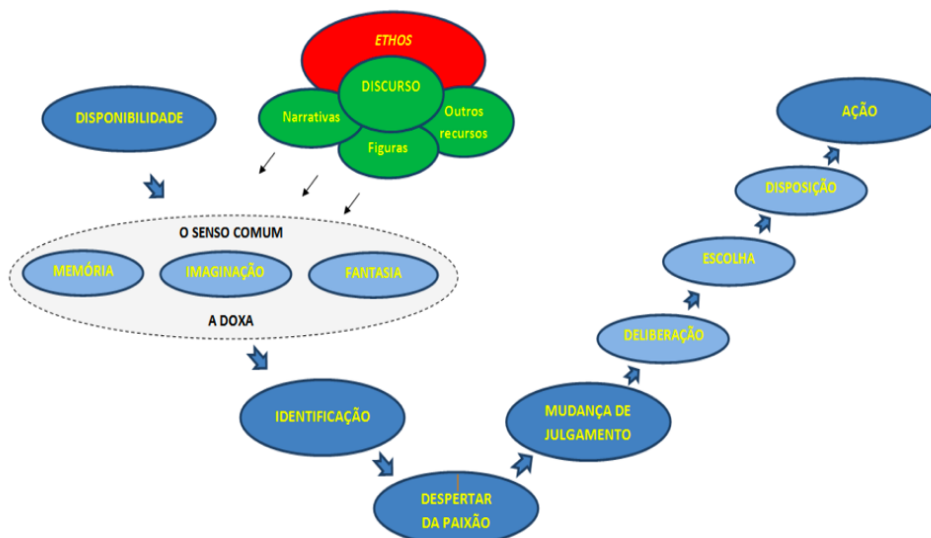
Quando a paixão é despertada e há a mudança de julgamento, fica-se diante de escolhas. O orador escolhe a construção de seu discurso, *logos*, com todos os recursos e estratégias de que dispõe a argumentação, a fim de impactar seu auditório e esse detalhe pode estar presente ou não, mas se estiver, certamente, poderá ser detectado.

A deliberação, atividade da razão (*eudamoia*), faz o indivíduo decidir para planejar sua ação. Aqui, estamos diante da tese de autores que acreditam que razão e paixão podem atuar unidas no processo persuasivo. É também nesse ponto que a boa ou a má paixão vai incidir sobre a pessoa ou sobre como ela vai impactar em sua individualidade – eis a disposição que conduz à ação.

Nesta tese, a deliberação é primordial. O que se julga precisa de uma ação, que é sempre futura; Aristóteles (2015) afirma que se delibera sobre o futuro, quando não pode fazer de outra maneira. Meyer (2000) ratifica essa teoria e mostra que as paixões exigem a deliberação. Delibera-se porque há alternativas em oposição, pois o “jogo dos contrários está inscrito no campo passional, fazendo deste uma preocupação privilegiada para a retórica, que se ocupa das oposições” (Meyer, 2000, p. XXXVII). Esse jogo impulsiona o exercício da razão que, resgatando a virtude, direciona para uma ação, no entanto, a força das paixões apresenta possibilidades que exigem uma deliberação. Constatar que um aluno está sendo agredido no ambiente familiar, desperta paixões em nós, professores, altera nossos julgamentos e encaminha os sujeitos à deliberação e a uma escolha final, que dependerá da paixão que tiver mais força. Essa escolha determinará a ação dos professores diante de uma realidade violenta e do risco de vida dos discentes.

Definidas as etapas da trajetória das paixões, vamos entender como Figueiredo (2020) apresenta sua ampliação, considerando elementos subjacentes que podem operar na transição de uma etapa a outra.

Figura 2 – uma proposta de ampliação



Fonte: Figueiredo (2020, p. 47).

A proposta de ampliação é uma análise mais apurada dos elementos subjacentes que permeiam o discurso e encaminham o analista de modo mais sistematizado para construir seu discurso; assim, o orador considera principalmente sua própria imagem – *ethos*. Ainda no discurso, o orador escolhe narrativas, figuras e outros elementos que podem lhe servir na interação com o auditório, como estratégias que podem promover a identificação, estas estão no âmbito da *doxa*, que tem o auxílio da memória para que a experiência vivida ou conhecida passa causar a identificação. De forma semelhante, a imaginação incita as paixões disponíveis pois, ainda que não se tenha experimentado determinada situação, representar mentalmente uma ocorrência ajuda a construir uma identidade em comum, que pode levar ao despertar da paixão.

Outros elementos podem incidir entre as duas últimas etapas: da mudança de julgamento até a ação; são propostas três fases para se analisar a tomada de decisão: deliberação, escolha e disposição. A deliberação, enquanto atividade da razão, nos faz questionar e planejar a ação, embora esta não ocorra de forma natural ou contínua, pois se “há deliberação há escolha oposta” (Meyer, 2020, p. XXXVI). Na escolha, paixão e razão caminham juntas; e a disposição diz respeito à relação que nossas virtudes têm com a ética (Figueiredo, 2020). Nesse campo de batalha, a razão tenta manter as virtudes em vantagem. Entretanto, se a paixão for avassaladora, anula a potência da razão e determina a escolha final, reafirmando Meyer (2000, p. XXXVII): “se há paixão há ação” e sua reciprocidade, ainda que se busque o meio-termo para impedir os excessos da paixão. Se a primeira etapa, a disponibilidade é a disposição emocional do auditório a ser explorado pelo orador, a disposição, enquanto desdobramento da etapa mudança de

juízo, diz respeito ao confronto direto entre razão e paixão que se resolve de acordo com nossa atuação diante das paixões.

Esta tese propõe, além de analisar os relatos sob a ótica da Trajetória das paixões, averiguar, mais detalhadamente, se a disposição para sentir (pré-disposição), na etapa inicial, se confirma na disposição para agir no final da trajetória. Observar se as paixões que incitam a deliberação e a escolha são reafirmadas encaminhando à ação ou se surgem outras paixões capazes de impedi-la: piedade, medo etc. Nos relatos, buscaremos os indícios retóricos passionais que seguem a trajetória das paixões, atentando para uma possível quebra de linearidade em algum momento da narrativa. Consideramos essa possibilidade pela complexidade de paixões que acometem uma pessoa ao estar diante de determinada situação, neste caso, do sofrimento de outra pessoa em sua condição de vulnerabilidade.

Diante das etapas da Trajetória das paixões e dos elementos subjacentes que podem estar presentes no discurso, somos encaminhados às análises prometidas. Confiando nos relatos de professores que se dispuseram a compartilhar suas angústias diante de situações de violências, nos propomos a trilhar esse caminho, pois acreditamos que precisamos conhecer as adversidades para superá-las, a partir de quem as vive.

Na seção seguinte, serão apresentados os aspectos metodológicos, com os detalhes do método de análise, do percurso metodológico e os perfis dos participantes da pesquisa.

3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Construindo uma trajetória

Ao narrar acontecimentos alheios, narramos também a nós mesmos e nossa ótica ou o nosso modo de ver, de ouvir e de considerar que os fatos podem conduzir nossa narração, onde está imbricada uma multiplicidade de emoções que emanam quando a razão conhece os fatos e os examina. Mesmo buscando seguir a racionalidade, somos tomados pelas emoções, das quais não nos esquivamos e seguimos na busca de compreender como as emoções nos afetam em nosso trabalho diário. Foi esse questionamento que me fez buscar uma metodologia que me aproximasse de outros docentes para compor o *corpus* desta pesquisa: relatos de professoras e professores que foram confidentes de alunas ou alunos que sofreram violência no ambiente familiar. Desse modo, apresento os aspectos metodológicos concernentes a esta pesquisa, que discute a força da paixão dentro do contexto persuasivo.

De acordo com a formulação metodológica de Prodanov (2013), a abordagem da pesquisa é qualitativa porque o ambiente natural – instituições de ensino – será fonte direta para a coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Há também, dados estatísticos que nos auxiliam na compreensão do debate sobre o tema da violência intrafamiliar.

O processo de investigação empreendido por esta pesquisa precisa da imersão no cotidiano escolar que está imbricado na vida familiar, cujas vivências interferem no processo de aprendizagem para o qual a escola está voltada, embora não possa nem deva estar alheia. Desse modo, as informações que constituem o *corpus* deste trabalho são demasiadamente delicadas que, a depender das circunstâncias, o fato pode ser considerado crime previsto na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Maria da Penha. Em alguns momentos pode ser constrangedor para o pesquisador, para a equipe pedagógica e, principalmente para que os participantes possam tratar de casos de violência. Mesmo assim, consideramos necessário ouvir dos próprios docentes o que sentem e como sentem as angústias de seu alunado: são as suas paixões.

A fim de analisar os depoimentos dos docentes, o presente estudo está metodologicamente organizado em duas etapas: a primeira consiste na busca por relatos de professores que foram abordados por discentes para revelar que sofrem ou sofreram alguma forma de violência no ambiente familiar e a segunda etapa é a apresentação das análises dos relatos, seguindo o método analítico Trajetória das paixões. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de questionário, no qual as duas primeiras questões definem se haverá ou

não a produção do relato. Caso as respostas sejam afirmativas, passa-se à produção do relato de caso.

Casos como os relatados para esta pesquisa são assuntos frequentes em reuniões pedagógicas, pois recai sobre esse tema grande preocupação dos profissionais do magistério e para o qual se busca soluções por meio de vários organismos sociais.

Todos os cuidados relacionados aos casos relatados se concentram na necessidade de proteger os participantes da pesquisa e é uma forma de conhecer o cotidiano escolar, tanto sobre aprendizagem quanto sobre a vida pessoal dos discentes. Quanto aos casos de violência praticados contra crianças e adolescentes no ambiente familiar, a interação com os professores possibilita perceber que os alunos enfrentam tais problemas que extrapolam o desenvolvimento educacional. Por isso mesmo que no período diário escolar em que o aluno convive com os colegas, com os professores e com demais servidores são elucidadas diversas dificuldades que os envolvem, principalmente de origem familiar.

Nesse contexto, as narrativas de si são importantes na metodologia deste trabalho. A função docente concentrou-se por muito tempo em ensinar a ler, a escrever e a realizar as quatro operações. Com o desenvolvimento dos debates educacionais, o sujeito como um todo passou a ser considerado pela instituição, agregando outros profissionais à escola, como psicólogos e psicopedagogos, para dar assistência no desenvolvimento escolar.

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. O trabalho do investigador e dos participantes num grupo biográfico não é da mesma natureza, na medida em que ele possui mais instrumentos de análise e uma maior experiência de investigação. Mas trata-se do mesmo objecto de trabalho. Dito doutro modo, o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo. (Dominicé, 1990, p.167)

As considerações de Dominicé (1990) nos remetem ao contexto da formação de professores a partir de suas vivências. Interessado na educação de adultos, Pierre Dominicé desenvolveu o conceito de biografia educativa que se transformaria em uma biografia epistêmica se a teoria garantisse a relação do indivíduo com o saber e com os seus modos de constituição do saber (DOMINICÉ, 2010). Narrar as experiências e rememorar fatos nos ajudam a entender quem somos, pois teóricos da educação acreditam que a formação de professores passa pela visitação de nossas vivências. O termo "escrevivência" tornou-se

conhecido pela profundidade de sentido que Conceição Evaristo lhe empenhou em seus contos, em que revive histórias suas e de tantas mulheres que sofrem as construções sociais opressoras. Na vida dos profissionais da educação, refletir sobre as paixões no exercício do magistério é uma forma de adentrar o universo de parte considerável da sociedade que é a comunidade escolar, pois defende-se nesta tese que as paixões dos docentes podem ser entendidas em uma trajetória com fins persuasivos.

Alguns professores comentaram com a pesquisadora que o caso relatado havia marcado muito sua trajetória profissional, por isso que foi a primeira lembrança quando o assunto da pesquisa foi conhecido. Mesmo marcante, os fatos eram rememorados com alguma dificuldade, embora sentissem necessidade de lembrá-los pela gravidade do ocorrido. A ocorrência trata da vida de seu aluno, no entanto, o professor se envolve com a gravidade da situação e, ao relatar o caso, fala também de si, o que nos remete a lembrar Evaristo, pois “é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta.” Escrever esses relatos pode ajudar o professor a expressar o que sentiu quando soube do caso de violência, ainda que não fosse uma agressão ao seu próprio corpo, mas atingiu sua alma. São acontecimentos que pautaram um dia letivo e seguiu-se em frente, sendo, talvez, esquecido por outro problema de mesma natureza, porém, sendo deixado no esquecimento, enquanto a evocação de um caso chega ao professor, sua lembrança o liberta da necessidade de falar.

Na esteira da imbricação das vidas pessoais e profissionais, Huberman (2015) investigou as aprendizagens dos professores ao longo de suas vidas, conhecendo suas experiências, pois pretendia entender como era o aperceber-se de cada professor em suas trajetórias. Perguntava em suas pesquisas:

- Será que há “fases ou “estádios” no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da “geração” a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira.
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situações de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a percepção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? (HUBERMAN, 2015, p. 35)

Curiosidades como essas levaram Michael Huberman a pesquisar a vida de professores, estruturando um ciclo das vidas de profissionais da educação e de outras profissões. Ele fez uma sequência das fases da carreira pedagógica enquanto recuperava as vidas dos profissionais a partir do que eles conseguem relatar. Nessa mesma conjuntura, Catani (1998) viu nos textos autobiográficos um ponto de partida para conhecer a área da pedagogia e buscou compreender

os aspectos pertinentes ao lugar do sujeito na narrativa autobiográfica. Se a atuação docente era resumida em cumprir sua função sistemática de reproduzir os conhecimentos dados por aqueles que o elaboraram sob as mesmas perspectivas do capital, passou a ser visto como um exercício de autoconhecimento e autoavaliação. Quando olhamos para dentro de nós e conseguimos expressar dores e alegrias, angústias e alívios, sucessos e fracassos, avaliamos nosso caminhar e temos a oportunidade de mudar alguns percursos.

Estudos com método autobiográfico tem início nas Ciências sociais com a Escola de Chicago que registrou as vidas de imigrantes e outras vítimas de exclusão social, no início do século XX. Aqui no Brasil, a pesquisa autobiográfica surge nos anos 1990, como método, e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, centrando-se nas memórias e trajetórias de vida de professores (ALVES, 2015).

As abordagens autobiográficas são reflexões que fazem o sujeito-narrador se reconhecer e pensar sua trajetória docente, no qual se tem uma materialidade para a investigação. Nessa perspectiva, os professores falam de si, expõem suas vidas pessoais e profissionais pela linguagem e pelas expressões imagéticas. São relatos de vida como de professores que oportunizaram escrever páginas em branco de uma história em que apenas a elite tinha registrado, muitas vezes para culpar o professor pela falência da educação pública: nos anos 1960, foram ignorados, como se não tivessem existência própria; nos anos 1970, foram esmagados pela acusação de reproduzir as desigualdades sociais; e nos anos 1980, planos de controle e avaliação visavam desqualificar a profissionalização dos docentes a fim de barrar sua valorização (NÓVOA, 2000).

Entretanto, essa valorização das memórias dos professores no campo da educação iniciou com desconfiança e críticas que questionavam a fragilidade metodológica e sua validade científica; estas foram vencidas com a consolidação do tipo de conhecimento próximo das práticas pedagógicas e relatadas pelos seus agentes imediatos, os docentes. Uma história de vida de uma pessoa pode ser tão semelhante à de outras e pode dar visibilidade a problemas que corroem as estruturas da sociedade. Por conseguinte, os relatos dos professores, falam do outro, mas também são escritas de si, ou seja, são suas escrevivências.

Ademais, o que definiu nosso *corpus* foram duas situações: a constatação recorrente de que alunos e alunas sofriam violência intrafamiliar e a necessidade de ouvir os profissionais que vivenciam diariamente tais fatos a fim de conhecer suas paixões e como chegavam à ação.

A técnica de pesquisa utilizada é de observação direta extensiva, através de questionário semiestruturado, com duas partes: a primeira parte é composta por duas questões dicotômicas, que definem se o relato será produzido pelo docente. Eis os questionamentos:

1. Já viveu a experiência de aluna ou aluno confidenciar ter sofrido violência doméstica?

() SIM () NÃO

2. Em caso afirmativo, poderá nos relatar o caso para esta pesquisa?

() SIM () NÃO

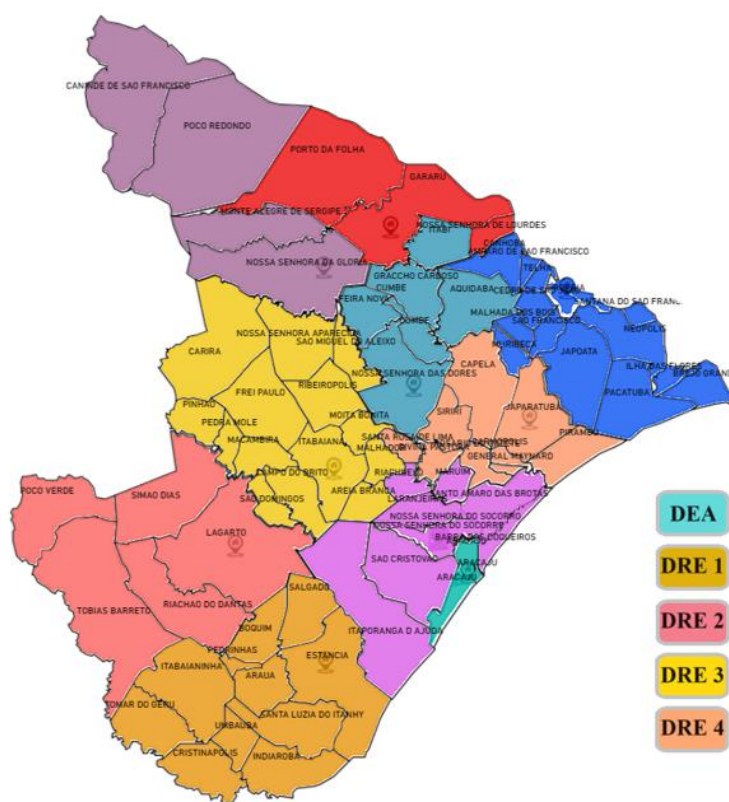
3. Por favor, relate como o caso foi contado por aluno ou aluna.

Gil (2008) afirma que o questionário deve traduzir os objetivos de nossa pesquisa através de questões específicas, pois “as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa” (p. 121); por isso a técnica de coleta de dados selecionada foi o questionário, principalmente pelo fato de a última questão ser aberta e de cunho narrativo, histórias de vida, em que o respondente escreve livremente sua experiência com o discente. Essa liberdade de falar é a própria expressão de suas emoções, de dizer como considera a aproximação do aluno ou da aluna, de ter o cuidado de ouvir o outro e de registrar suas paixões textualmente.

Inicialmente, definiu-se que a aplicação seria em reuniões pedagógicas gerais das redes municipais de educação da região de sul de Sergipe, motivada pelo número de casos que as escolas têm conhecimento, sendo comunicados aos Conselhos Tutelares da Criança e do Adolescente, bem como por ser a região de minha atuação pedagógica. Pretendia-se entrar em contato com os professores através da solicitação por ofícios encaminhados por e-mail aos respectivos secretários de educação das cidades que compõem essa região: Arauá, Cristinápolis, Estância, Indiaroba, Itabaianinha, Santa Luzia do Itanhy, Tomar do Geru e Umbaúba. Houve a tentativa de contato com todas as secretarias dos citados municípios e apenas dois deles responderam: Itabaianinha e Umbaúba. Após essa primeira tentativa, a estratégia foi redefinida para alcançar o estado de Sergipe, buscando algumas escolas por Diretoria Regional de Educação-DRE, através do contato com seus diretores. Assim, os ofícios foram enviados às DREs por e-mail, solicitando que o questionário fosse enviado aos estabelecimentos de ensino, para apreciação dos professores e que a devolutiva fosse realizada para o e-mail ou para o telefone que consta no questionário.

O mapa a seguir mostra a divisão da Secretaria Estadual de Educação por Diretoria Regional de Educação.

Figura 3 – Divisão das Diretorias Regionais de Educação



Fonte: Secretaria de Estado da Educação²¹

Dos momentos de interação com os docentes, percebemos que algumas dificuldades cercam esta pesquisa: o tema e a produção dos relatos. O tema é muito delicado, pois lida-se com a intimidade das pessoas, principalmente sendo crianças e adolescentes e envolvendo a família. A maioria das formas de agressão atacam a segurança e a estabilidade de membros da família, até mesmo quando são descasos, falta de atenção, grosseria, indiferença, tudo isso é considerado negligência, que é uma infração para com os menores, o que torna a menor menção a esses assuntos muito delicada e que exige bastante cuidado. A mudança na abordagem dos docentes teve como propósito facilitar o alcance da pesquisa aos professores e ampliar a área de atuação.

Considerando as Diretorias Regionais de Educação, foram reunidos doze relatos, assim distribuídos, em escolas de rede municipal e rede estadual.

21 Portal da SEDUC/SE: <https://www.seduc.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>

Quadro 1 – Relatos por DRE

DRE	RELATOS
DEA	3
DRE 01	7
DRE 02	1
DRE 03	x
DRE 04	x
DRE 05	x
DRE 06	1
DRE 07	x
DRE 08	x
DRE 09	x

Fonte: Elaborado pela autora

Após a coleta de dados e entrega dos relatos, foi solicitado que os participantes respondessem a seis questões de múltipla escolha, a fim de ter um panorama dos professores que participaram da pesquisa, cujo perfil serão apresentados a seguir.

3.2 Perfil dos participantes e dados da pesquisa

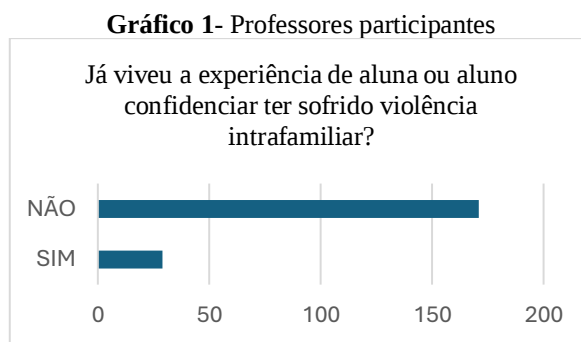
Os participantes da pesquisa são professores de escolas públicas do estado de Sergipe, de redes municipais e estadual. Os docentes consultados são funcionários efetivos e alguns com contratos temporários, que participaram indistintamente, pois o mais importante para o estudo é a prática do magistério. Dos encontros com o público-alvo, apenas dois foram presenciais; com a redefinição da metodologia para ampliação do campo de pesquisa, os relatos foram enviados via e-mail para a pesquisadora, tendo um número aproximado de duzentos participantes e obtendo a devolutiva de doze relatos, em que os participantes, responderam SIM às duas questões iniciais do questionário: se lhes foram confidenciais casos de violência por aluno e se fariam o relato para a pesquisa. Os demais, 186 docentes que responderam à primeira parte, responderam que não ouviram confidência de aluno ou aluna que sofria violência intrafamiliar.

Os docentes serão identificados nas análises pela inicial D e pelo número em que os relatos estão organizados: D1 a D12 bem como os discentes terão seus nomes ocultados e quando for necessário, a referência a eles será pela inicial A e pelo número do relato: A1 a A12, a fim de manter o sigilo das vítimas e de não estigmatizar nenhum nome pessoal, por isso não haverá menção a nenhum nome fictício. Quando houver menção aos docentes nas análises, iremos nos valer do artigo masculino – o docente, e quando for o termo professor, redigiremos

professor/a, a fim de não marcar o gênero do participante e manter o sigilo. Não houve seleção de materiais de análise, todos que foram disponibilizados constituíram o *corpus*. A busca por relatos e a investigação das emoções que deles emanam podem nos ajudar a compreender parte das dificuldades que professores e alunos enfrentam mutuamente no ambiente escolar. Felizmente, em alguns casos, o enfrentamento é solidário.

A segunda parte do questionário, aplicada apenas aos participantes que fizeram o relato, tem o propósito de conhecer o perfil dos participantes através de questões de múltipla escolha relacionadas à idade, ao nível de ensino, à recorrência de agressões por gênero e a maior incidência de agressor pelo grau de parentesco.

Para melhor apresentar os resultados do questionário, elaboramos gráficos com os dados que contribuem para a compreensão dos relatos a partir da experiência dos docentes.



Fonte: elaborado pela autora

Entre os 29 participantes que responderam SIM, 12 produziram os relatos que constituem o *corpus* desta pesquisa. As circunstâncias que cercam a pesquisa podem justificar o número considerável de docentes abordados e a baixa devolutiva do questionário com a apresentação do relato. A solicitação de um texto livremente produzido foi motivada pelo fato de serem professores, terem domínio da produção de texto e pelo cuidado com as informações que seriam expostas. Partindo desse princípio, os relatos foram analisados a partir da rememoração de cada caso, verificando as paixões que emanam na produção textual.

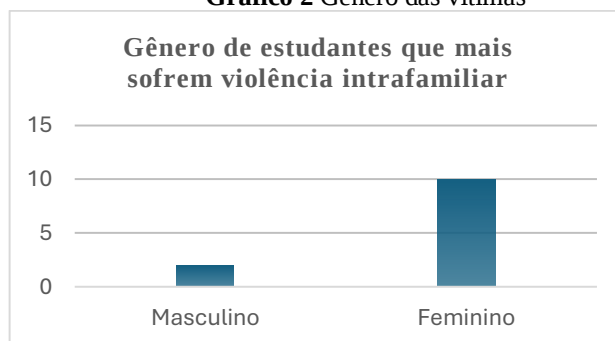
O perfil desses participantes será apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa

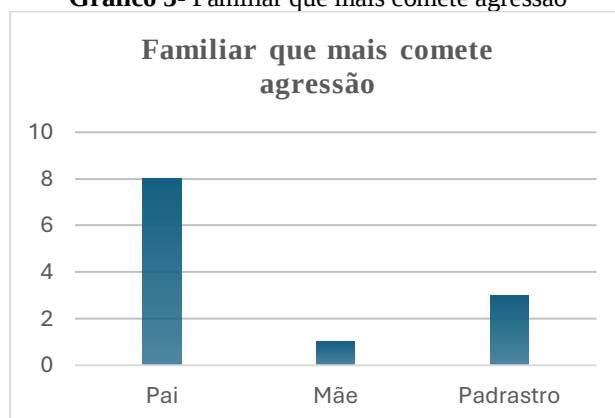
Docente	Idade aproximada	Campo de atuação	Tempo aproximado de atuação no magistério
D1	Entre 45 e 50 anos	EF 6º ao 9º ano	30 anos
D2	Entre 35 e 40 anos	Ensino médio	20 anos
D3	Entre 45 e 50 anos	EF 1º ao 5º ano	25 anos
D4	Entre 45 e 50 anos	EF 1º ao 5º ano	25 anos
D5	Entre 35 e 40 anos	Ensino médio	20 anos
D6	Entre 35 e 40 anos	EF 6º ao 9º ano	15 anos
D7	Entre 45 e 50 anos	EF 1º ao 5º ano	30 anos
D8	Entre 40 e 45 anos	EF 6º ao 9º ano	20 anos
D9	Entre 40 e 45 anos	EF 6º ao 9º ano	20 anos
D10	Entre 35 e 40 anos	EF 6º ao 9º ano	20 anos
D11	Entre 30 e 35 anos	EF 6º ao 9º ano	15 anos
D12	Entre 40 e 45 anos	EF 6º ao 9º ano	25 anos

Fonte: elaborado pela autora

Complementando as informações sobre as vítimas e os possíveis agressores, os docentes responderam de acordo com suas percepções no cotidiano escolar.

Gráfico 2 Gênero das vítimas

Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 3- Familiar que mais comete agressão

Fonte: elaborado pela autora

Todas as informações solicitadas no questionário são necessárias e subsidiarão a parte analítica, como os contidos nos gráficos 3 e 4. As meninas são as vítimas mais identificadas pelos professores e o agressor mais recorrente é o pai, o que coloca em discussão a sociedade patriarcal que forjou a mulher em uma posição de submissão na sociedade, enquanto o homem detém o poder. Reafirmamos que os gráficos apresentam dados a partir da percepção dos professores participantes em resposta ao questionário. Acreditamos que a importância de considerar as paixões que os docentes experimentam e que incidem em suas vidas no exercício do magistério supera as implicações que surgem no desenvolvimento da tese e cada relato lido e analisado reafirma que devemos prosseguir.

Na próxima seção serão apresentadas as análises dos relatos dos professores.

4 – PAIXÕES DOCENTES: A TRAJETÓRIA DAS PAIXÕES EM RELATOS DE PROFESSORES SOBRE CASOS DE VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR

4.1 Análise retórica dos elementos passionais em relatos docentes

Pensemos em dor e prazer como matrizes das paixões, visto que são elas que impactam nosso corpo e nossa alma e, daí, derivam as outras paixões, assim definidas por Aristóteles, no Livro II da obra *Retórica*. As afecções da paixão são para todos os seres humanos, mas a forma como somos afetados é diferente para cada um (Aristóteles, 2015), e a paixão é uma resposta para o que o outro causou no orador (Meyer, 2007). Ela se realiza na comunicação, que existe entre orador e ouvinte através do discurso e tem-se, por conseguinte, o tripé retórico: *ethos*, *pathos* e *logos*.

As paixões nos desestabilizam e provocam modificação em nosso estado de espírito. Ancorados na concepção aristotélica de paixões, Figueiredo e Santos Junior (2020) estudaram as 14 paixões e elaboraram as relações hierárquicas emanadas das paixões, ou seja, como a pessoa se sente a partir da paixão que lhe toma e em que posição se sente. Dessa forma, os autores apresentam uma relação hierárquica, definindo-as como simétricas ou assimétricas, bem como sua posição: igual, inferior ou superior.

Assim, são assimétricas inferiores: cólera, ódio, temor, vergonha, inveja e emulação. Isso quer dizer que essas paixões colocam quem as sente em posição inferior ao outro, porque o outro de alguma forma mantém-se estável. Relações assimétricas superiores: impudência, favor e desprezo; confiança e indignação podem ser inferiores ou superiores. Esses efeitos passionais colocam a pessoa em patamar superior ao outro, visto que, de alguma forma, a pessoa que a sente considera-se em posição de superioridade. A calma pode ser simétrica ou assimétrica e a posição de quem a sente pode ser inferior, superior ou igual. Quem sente amor e compaixão tem relação simétrica com seu interlocutor e ocupa posição de igualdade.

No quadro elaborado por Figueiredo e Santos Júnior (2020), podemos verificar melhores relações.

Quadro 3 - Relações hierárquicas emanadas das paixões

Paixão	Relação hierárquica	Posição de quem sente
Cólera	assimétrica	inferior
Calma	assimétrica/simétrica	inferior, superior ou igual ¹
Amor	simétrica	igual
Ódio	assimétrica	inferior
Temor	assimétrica	inferior
Confiança	assimétrica	inferior ou superior
Vergonha	assimétrica	inferior
Impudência	assimétrica	superior
Favor	assimétrica	superior
Compaixão	simétrica	igual
Indignação	assimétrica	inferior ou superior
Inveja	assimétrica	inferior
Emulação	assimétrica	inferior
Desprezo	assimétrica	superior

Fonte: Figueiredo e Santos Junior (2020, p. 87).

A posição de quem está tomado por determinada paixão é um indicador da maneira como o sujeito vai tomar sua decisão, de acordo com sua condição psicofísica e com as alterações em seu estado emocional.

Veremos, nas análises a seguir, como as paixões movem as pessoas à ação enquanto narram situações de violência sofridas por seus alunos e alunas.

4.1.1 Preparando o caminho: o professor-orador e a paixão da confiança

O percurso que será feito sob as diretrizes da Trajetória das paixões parte de um ponto que precisa ser ressaltado, no que concerne às narrativas em questão, tendo em vista que os relatos apresentam duas trajetórias: a primeira em que o orador é o docente, porque aborda o aluno que é o auditório; e a segunda em que o aluno assume a função de orador ao revelar o caso de violência ao seu professor que passa à posição de auditório. Essas alterações nos propõem dois percursos, respeitando a ordem dos posicionamentos, visto que as confidências dos alunos só são possíveis porque os docentes cumpriram a primeira trajetória. Como o objetivo principal desta tese é analisar as paixões identificadas em relatos de docentes sobre casos de violência intrafamiliar sofrida por discentes, seguindo as etapas da Trajetória das

paixões, o estudo apresenta o funcionamento persuasivo das paixões seguindo os dois caminhos: professor (orador) – aluno (auditório) e aluno (orador) – professor (auditório).

Inicialmente, o orador é o docente, autor do relato, a quem foi solicitado o compartilhamento de uma experiência em sua vida profissional que justapõe sua vida privada e a vida do aluno. Os relatos têm como introdução uma breve trajetória das paixões que tem como paixão principal a confiança, que será a pavimentação do caminho a ser trilhado quando o docente passar de orador à condição de auditório e, então, terá a trajetória de cada caso de violência especificado e como o professor/a é tomado pelas paixões. Sem a paixão da confiança, algumas agressões poderiam ter sido descuidadas ou serem silenciadas.

Figueiredo (2020), baseada em Aristóteles, assim define a paixão da confiança: “Confiança (segurança) é o oposto do medo. É acompanhada da esperança (antecipação) das coisas que levam à segurança como algo próximo, enquanto as causas do medo parecem inexistentes ou distantes” (p. 37). Percebe-se que a aproximação entre docente e discente acontece a partir da percepção daquele que estranha o comportamento deste e busca desvendar o motivo da mudança.

Nesta primeira análise, vamos trazer os relatos relacionados à abordagem do docente ao aluno, por isso os excertos estarão em sequência. Eis os comportamentos que chamam a atenção dos docentes em alguns dos relatos:

Uma aluna me chamou à atenção, bonita e sempre maquiada, no semblante trazia uma tristeza que não era normal para a sua idade, não interagia com os colegas, às vezes aparecia na sala de aula vestida de mangas compridas. Passei a observá-la. (D1)

Sempre que eu precisava fazer uma reposição de aula uma aluna nunca estava presente. Quando perguntava aos alunos sobre a aluna, seus colegas sempre diziam que o pai não a deixava ir à escola em outro horário, pois era um pai bem rígido e ciumento com as filhas. A cada dia de aula, ela estava mais nervosa e agressiva com os colegas e até comigo. (D2)

A aluna tinha em torno de uns 15 anos e sempre me chamou a atenção a maneira agressiva e barulhenta como ela se comportava no recreio. Sempre gritando repetidamente e tratando seus colegas com raiva. Ela tinha um corpo não mais de adolescente para sua idade. (D3)

Percebi que uma das minhas alunas entrava em pânico toda vez que a atividade envolvia leitura. (D4)

Percebi durante o ano de 2018, que em todas as aulas um aluno que se mostrava muito mais interessado em melhorar sua escrita faltava constantemente às minhas aulas que ocorriam nos sábados letivos e a todos os encontros referentes ao projeto de produção de texto que estávamos desenvolvendo durante aquele ano. (D5)

...observei que uma aluna tinha permanecido na frente da sala, fui até ela e a questioneei sobre as razões de permanecer na escola. (D6)

Ela era minha aluna do sexto ano, sempre foi uma menina tímida, calada, mas era estudiosa, inteligente, sempre tirava nota boa... ela caiu um pouco no rendimento das provas; eu estranhei, mas... Ela começou a faltar também, mas ela é calada, tímida. (D7)

Tinha uma aluna que se sentava na frente e que ela era muito calada, eu quase nunca ouvia a voz dessa menina, mas deu para perceber que ela tinha dificuldade de aprendizagem, era bem introspectiva, quase não falava. (D10)

Uma determinada estudante, certa vez, apresentou comportamento agressivo com a professora e com os colegas de sala. (D11)²²

As observações dos docentes partem do cuidado, de não olhar apenas se as atividades escolares estão sendo cumpridas ou não. À parte da teoria de Wallon (1971), para quem “a emoção é a fonte do conhecimento”, além de ser fundamental para todo o desenvolvimento do ser humano, olhar com afeto para o aluno, preocupando-se com seu bem-estar, auxilia no interesse em aprender e em cultivar uma relação harmoniosa com os demais sujeitos, não por ser uma obrigação, mas porque o encontro com o outro potencializa nosso modo de agir, aumentando ou diminuindo (Spinoza 2009).

Para que o intento de descobrir os motivos dos problemas que afligiam os discentes fosse alcançado, o orador que observa o aluno agindo de modo diferente do que lhe é peculiar precisou construir um discurso que criasse um elo entre os dois: orador e auditório. Para isso, Figueiredo (2020, p. 76) afirma:

O orador precisará, portanto, conhecer seu auditório, não apenas de forma superficial (a partir de informações como idade, raça, orientação sexual), mas de maneira muito mais íntima. Para isso, necessitará ter acesso à sua escala de valores, às suas preferências, ao seu conjunto de hábitos, para, somente assim, ser capaz de intuir a sua disponibilidade emocional.

Considerando que o auditório é constituído por aluno, criança ou adolescente, que muda o comportamento de modo que causa preocupação, pela tristeza, silenciamento ou agressividade, o professor, na condição de orador, ao fazer a interlocução com o aluno a fim de conhecer o que o aflige, já tem uma ideia dos valores, preferências, hábitos de alguns alunos, o que o possibilita articular um discurso eficiente. O orador pressupõe, então, as paixões que estão em disponibilidade para iniciar a trajetória.

Na sociedade hodierna, circulam inúmeras notícias de casos de violência contra crianças e adolescentes; estudiosos chamam a atenção para as consequências das violências no desenvolvimento desses sujeitos, ultrajados em sua infância, no íntimo de sua integridade física e emocional; estudos anuais acerca dos índices de agressão com detalhes de idade e proximidade do agressor com as vítimas são publicados para a população tomar conhecimento

22 Nos relatos 08 e 09, as confidências foram realizadas sem que os docentes questionassem os alunos. já no relato 12, não há detalhes quanto ao conhecimento do caso de agressão.

e para que os órgãos de proteção tomem medidas eficazes para estancar a sangria que corresse corpos. Esse universo de informações e as experiências do próprio espaço escolar conferem certo conhecimento do auditório a ser abordado.

Dessa forma, o orador pressupõe as paixões que estão em disponibilidade para realizar sua abordagem e presume que a paixão do medo está nesse estoque. As escolhas lexicais dos oradores nos relatos citados demonstram essa suspeita: “tristeza, não interagia, vestida de mangas compridas; era um pai bem rígido e ciumento com as filhas; agressiva e barulhenta; tratando seus colegas com raiva; entrava em pânico”. No universo semântico das palavras empregadas, vemos os extremos do comportamento apresentado pela aluna em sala de aula: “tristeza, não interagia”, “agressiva e barulhenta” revelam uma mudança de humor que causa suspeita de situações fora do normal, além da referência à roupa de manga comprida que a aluna usa em sala de aula, que é muito desconfortável na localidade. Nessa investida, o docente, na condição de orador, busca estabelecer uma paixão inicial que lhe é fundamental, a confiança de seu interlocutor, presumindo que suas observações podem estar vinculadas a um assunto delicado.

Palavras e gestos fortalecem a vinculação que visa passar da etapa da disponibilidade para a identificação. A identificação se dá pelo processo de partilha de valores semelhantes, crenças, um legado cultural, uma “escala de valores” (Figueiredo, 2020) que dizem respeito tanto ao orador quanto ao seu auditório. Assim sendo, a aproximação cuidadosa do orador, tanto por gestos quanto por palavras, constitui estratégia persuasiva. Nos relatos citados anteriormente, percebe-se que os docentes investem com cautela na abordagem ao aluno.

Aguardei mais um pouco... comecei a “puxar” conversa com ela, talvez assim pudesse ganhar sua confiança. (D1)

Muito atenta e preocupada perguntei se ela estava com problemas em casa. Ela, de modo ríspido, respondeu que estava tudo bem. Ciente dessa situação, mesmo me contando em segredo, tive uma conversa com a vítima e me ofereci para ir com ela fazer uma denúncia. (D2)

Quando passou a ser minha aluna precisei conquistar uma aproximação. Ela era de poucos amigos. Mas um dia, ao comentarmos na sala sobre uma outra aluna que havia casado e abandonado a escola, ela se agachou perto da mesa do professor e me deu um doce e falou bem baixinho que também havia casado. Investiguei o porquê, mas ela só me revelou a verdade depois de muitas conversas que se sucederam. (D3)

Aos poucos ela foi me relatando que tinha que fazer as tarefas domésticas como cozinhar, lavar, limpar já que não sabia ler como seu irmão. (D4)

Desconfiadas das desculpas apresentadas, conversei com ele de forma bem direta e o estudante me informou que não podia frequentar as aulas aos sábados nem no contraturno. (D5)

Inicialmente, como toda criança assustada, ela relutou em me falar, mas depois de algumas perguntas me confessou que estava com medo de ir para casa. (D6)

Uma amiga dela, que era a melhor amiga da sala, veio conversar comigo e me relatou o problema que ela estava passando e que já era a segunda vez que estava acontecendo. (D7)

Eles escrevem, faço leitura e, quando eu li um dos casos, ela dizia que estava nas últimas, não estava aguentando mais, estava à beira de um suicídio. (D8)

Chegou a mim, depois um tempo, ao longo do ano, ele percebeu minha proximidade com os alunos, que eu converso e fui ganhando a confiança dele e ele se sentiu à vontade para dialogar. (D9)

Ela gostava muito da professora de Ciências e começou a escrever cartas, escrevia as cartinhas para a professora de ciência e em uma dessas cartas ela relatou para a professora o que estava acontecendo com ela. (D10)

Quando iniciamos o diálogo ela chorava de forma inconsolável. Ao ouvi-la e aconselhar, pedi um abraço e foi aí que o casaco caiu e pude ver vários hematomas nos braços, pescoço e, ao perguntar, o episódio de agressão foi descrito. (D11)

Com base nas proposições dos excertos mencionados, percebe-se que as abordagens feitas pelos docentes levam em consideração a paixão do medo, que é a ideia de um mal iminente e requer a paixão contrária para vencê-lo: a confiança. Os discursos baseados na segurança, na confidencialidade e no respeito à vontade do aluno conferem ao orador o estatuto de pessoa confiável, aquele por quem se sente confiança.

A identificação se dá quando os docentes passam segurança para os alunos e ambos compartilham a noção de que uma situação que cause medo, precisa ser tratada com cuidado, como os casos de violência, pois tanto alunos quanto professores sabem que se trata de algo perigoso. O orador confia na formulação de seu discurso, pois é comum que casos de agressão a menores sejam acompanhados de intimidação e coação, como postula a Lei da Escuta Protegida (13.431/2017), Art. 5º, Inc. X: “ter segurança, com avaliação contínua sobre possibilidades de intimidação, ameaça e outras formas de violência” (Brasil, 2021, p. 205). Baseado nesse conhecimento, o orador se coloca como lugar da segurança, enquanto o aluno abriga o medo e sente-se “interpelado na alma” (Figueiredo, 2020, p. 43): é etapa da identificação.

Chegamos, então, ao ponto central do trajeto, o despertar da paixão no auditório, que foi a confiança e aqui nos deparamos com as experiências de dor e prazer que, de acordo com Aristóteles (2015), são oriundas das paixões. Então, o aluno está tomado pelo medo e pela insegurança, o que revela experienciar a dor e que o despertar da confiança dá alguma sensação de prazer. Nos casos dos relatos sobre agressão a crianças e adolescentes, a trajetória precisa passar, impreterivelmente pelo despertar da confiança.

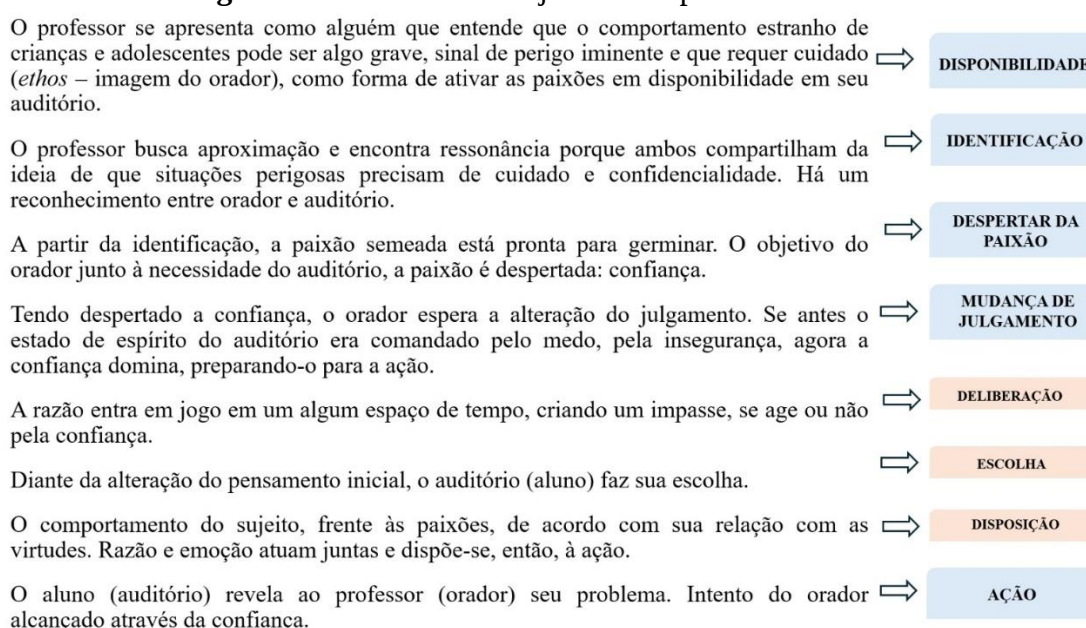
Intento alcançado, o julgamento do auditório pode ser modificado, que é a mudança de julgamento, quarta etapa da Trajetória. Cada discente avalia se revela ou não as causas de sua aflição, em que operam as atividades mentais: deliberação, escolha e disposição. Na deliberação, há um empasse, em que as virtudes julgam a melhor decisão, é “uma relação ética com paixão” (Meyer, 2000, p. XXXIV), pois o aluno entende que está sofrendo algo indesejável, injusto e acredita que o professor também pense dessa maneira. Na escolha, toma-

se a decisão, de acordo com a avaliação do sujeito, frente a seus valores. Após esta escolha, está, pois, em disposição para a ação.

É a esperança de que, contando ao professor/a o que lhe aflige, pode haver alguma solução. Como em todos os relatos, há a confiança do aluno ao professor, a última etapa é alcançada, que é a ação pretendida pelo docente (orador) desde o início: conhecer as causas das atitudes de seus discentes, cuja persuasão foi possível com o despertar da paixão da confiança.

O esquema abaixo representa esse percurso.

Figura 4 – Percurso da Trajetória das paixões nos relatos R1-R12



Fonte: Elaboração da autora.

As introduções das narrativas dos professores têm seus ciclos fechados, obedecendo às etapas da Trajetória da paixão e reafirmando Meyer (Meyer, 2000, p. XXXVII): “há paixão porque há ação, e essa reciprocidade inscreve-se como interação de diferenças no seio de uma mesma identidade, de uma mesma comunidade”.

Após a primeira trajetória iniciada pelo professor/a, inicia-se outra, em que o orador passa a ser o discente e ver-se-á como as paixões emanam dos docentes enquanto auditório, desencadeados por casos de violência intrafamiliar.

4.2. A trajetória das paixões e a mudança na condução do discurso

Nossas análises continuam seguindo as etapas da Trajetória das paixões, visto que os relatos apresentam o mesmo teor, embora revelem casos diferentes, estão ligados por esses

laços: relação professor-aluno, proximidade parental, os tipos de violência e a previsão legal de cada infração. No entanto, tem uma mudança no apelo às paixões, que passa a ser guiada pelo discente, afinal, o professor/a foi tomado pelas paixões antes de tomar a iniciativa de despertar a confiança no aluno e temos, então, o discente como orador e o docente como auditório. Nesse sentido, trataremos de cada etapa abordando todos os relatos, até chegar ao ponto final da trajetória. Consideramos que a aproximação entre os discursos, em cada etapa do método, pode ser elucidada à medida que a análise é aprofundada.

4.2.1 Relato 1: Compaixão e indignação

No primeiro relato, D1 narra como tomou conhecimento da situação de violência que uma aluna estava sofrendo. D1 demonstra prestar atenção em seus alunos, observando uma mudança no comportamento da aluna quando menciona: “bonita, sempre maquiada, trazia uma tristeza, não interagia com os colegas, vestida de mangas compridas”. Para D1, as características não eram comuns às meninas de sua idade, o que chamou sua atenção. Essas observações realizadas pelo docente já demonstram que ele está sendo abordado por um discurso: gestos, comportamento e modo de se vestir. A1 chama a atenção por seu jeito de agir e encontra, em disponibilidade, um professor atento aos sinais, a partir do qual se inicia um contato silencioso, em que orador encontra no auditório cuidado, atenção e um alerta: o que aqueles sinais querem dizer?

O *ethos* do orador, em uma fase preliminar à primeira etapa, explicado por Figueiredo (2020), tem múltiplos recursos a serem explorados e que definem a forma de chamar a atenção do auditório. No relato 1, a tristeza, o silêncio e esconder o corpo trabalham na perspectiva de provocar estranhamento no outro e mostra uma relação desigual entre o sujeito que “se esconde” e as outras pessoas. Isso ocorre devido ao desequilíbrio nas relações pessoais, nas quais um exerce poder sobre o outro porque acredita que pode fazê-lo (Foucault, 1995), sob a justificativa de ser responsável legal ou ter proximidade com a família, além de ser um adulto frente a uma criança ou adolescente. Esse poder é moldado pelas estruturas sociais e por relações interpessoais; o primeiro garante a autoridade sobre os menores, o segundo se concretiza no abuso dessa autoridade como forma de amedrontar e silenciar a vítima, o que se consegue com ameaça de agressão física à própria vítima ou a pessoas próximas. Muitas vezes basta um olhar para intimidar ou aterrorizar alguém que se percebe vulnerável e não consegue contar a alguém a violência que sofre. Entre os primeiros sinais de que há algo errado com a pessoa e confia (sem acento) a uma pessoa de confiança, é provável que a violência já esteja acontecendo há

muito tempo e, por vezes, as tentativas de revelar o caso são frustradas pelo descrédito, pela desconfiança e pelo absurdo que soa ao confidente.

Seguindo essa diretriz, o aluno ou aluna em situação de violência intrafamiliar poderia apresentar comportamento de assujeitamento apenas em casa, junto a quem a maltrata. Entretanto, o exercício do poder, segundo Foucault (1995, p. 242) está nos atos “e se apoia em estruturas permanentes”, sendo manifestado em todos os espaços porque atinge a pessoa por inteiro. Assim sendo, uma criança ou adolescente que se anula diante do outro que lhe maltrata, pode se sentir ameaçada por outras pessoas alheias à situação, como se tudo que lhe é externo fosse nocivo.

A sujeição de que trata Butler (2017) mostra a ambivalência do poder no sujeito: pode torná-lo submisso, assujeitado, ou pode ser a afirmação de si como sujeito, aquele que faz. O comportamento de A1, pelo relato, dá indícios de que há um assujeitamento, ou seja, uma passividade, podendo ser substância para sua emancipação, mas também condição de um ser inseguro, o que será evidenciado pelas condições psíquicas desse sujeito ao longo de sua vida. De acordo com a autora:

O poder nunca é apenas uma condição externa ou anterior ao sujeito nem pode ser identificado exclusivamente com o sujeito. Para que as condições de poder persistam, elas devem ser reiteradas; o sujeito é justamente o local de tal reiteração, uma repetição que nunca é meramente mecânica. Na medida em que a aparência do poder passa da condição do sujeito para seus efeitos, as condições de poder (anteriores e externas) assumem uma forma presente e futura. (Butler, 2017, p. 24).

A aparência de poder pode se materializar nas atitudes de autoridade, do pai e da mãe, ou padrasto e madrasta, que amplia para o professor, um colega mais velho, ou mais forte fisicamente ou moralmente, estendendo a rede de afeto, cujos efeitos já não estão mais nas pessoas, mas nas relações. É possível pensar esses efeitos na veiculação midiática dos crimes cometidos contra crianças e adolescentes por seus familiares, em casos que repercutem na sociedade; e ainda, pelas ameaças contínuas de seus agressores (repetição, reiteração), que faz parecer nociva toda pessoa que possa exercer esse mesmo poder.

D1 demonstra o cuidado com seus alunos e tem atenção com eles ao suspeitar de uma tristeza que toma a aluna. Se considerarmos o ambiente escolar e as preocupações que envolvem o fazer pedagógico, a contextualização do orador, ao narrar as circunstâncias que causaram estranhamento, percebe-se que D1 dispõe de paixões que estão aflorando na busca por mais indícios, como “descobri no caderno frases muito tristes” e “fiquei preocupada”. Detectar o

novo comportamento da aluna foi possível a partir da decisão da professora: “passei a observá-la”.

Com isso, nota-se a afetividade na educação, quando a observação da professora parte do cuidado, em não olhar apenas se as atividades escolares estão sendo cumpridas ou não. Pela teoria de Wallon (1971), para quem “a emoção é a fonte do conhecimento”, além de ser fundamental para todo o desenvolvimento do ser humano, olhar com afeto para o aluno, preocupando-se com seu bem-estar, auxilia no interesse em aprender e em uma relação harmoniosa com os demais sujeitos, não por obrigação, mas porque o encontro com o outro potencializa nosso modo de agir, aumentando ou diminuindo essa potência (Spinoza 2009). Daí, o professor constrói a imagem de um profissional como um amigo, alguém que pode ser um aliado, mas não são todos os professores que têm essa imagem diante de seus alunos, por isso, alguns são mais requisitados que outros para assuntos pessoais. É essa imagem que faz o aluno investir nas paixões em disponibilidade no professor que lhe passou confiança.

Sabendo que há um terreno fértil a ser semeado, o aluno não consegue esconder as marcas da agressão e deixa pistas que são seguidas pelo docente: a maneira de se vestir, as frases no caderno, a automutilação e a confidência da violência sofrida. O docente confirma que se sente tocado com os sinais que vai descobrindo sobre a aluna e isso é possível porque seus valores não aceitam o tratamento violento, ainda mais por parte do pai que deveria protegê-la, estando, assim, em comunhão com a vítima, conjuntura propícia para a identificação.

Figueiredo (2018, 2019) afirma que só podemos nos identificar com algo que nos remete a nós mesmos, com nossos hábitos, com nossa cultura. D1, conhecendo bem seu auditório, estranhou o comportamento daquela aluna que parecia incompatível com o que ela espera de uma adolescente e, por isso, passou a observar, a ter o cuidado com o outro para tentar descobrir o desequilíbrio e tentar harmonizar as atitudes consideradas inadequadas para a adolescência. Lembrar de uma filha, de uma sobrinha, de alguém que ama, que vê alegre, e quer que a aluna demonstre ser alegre também. Vemos que D1 não ignora a tristeza e a solidão da aluna, mas busca encontrar suas razões e quando estabelece o laço de identidade, a paixão é despertada. Nessa via de entendimento, as pistas deixadas pelo orador causaram a identificação do docente com a situação da aluna.

Retomando o modo ampliado de análise da Trajetória das paixões, é possível considerar as imagens que atuam na mente de uma pessoa quando se depara com uma narrativa, cujo tema já está em debate na sociedade. No relato 1, os detalhes apresentados pela oradora colocam em questão a continuidade das ocorrências de abuso sexual a adolescentes por pessoas da família, neste caso, o pai. Estima-se que, a cada hora, três crianças sejam abusadas sexualmente no

Brasil e 72% dos casos de violência contra crianças e adolescentes ocorre na casa da vítima ou do agressor (Brasil, 2021). À medida que D1 rememora o que ouviu de sua aluna, percebe-se os elementos subjacentes de que falara Figueiredo (2018, 2019).

Ela nos confidenciou entre lágrimas (pranto) que desde os seis anos de idade era abusada sexualmente pelo pai, que sempre a abordava quando ela estava dormindo, em seu quarto, que havia contado para a mãe, porém, a mãe, não acreditou nela. Pedi que ela me relatasse: ela me contou detalhes. O pai entrava no quarto, suspendia a camisola dela e passava as partes íntimas (pênis) em seu corpo. Sempre dizendo que não era para contar para ninguém. (D1)

Tais minúcias na narrativa acionam a imaginação que, para Figueiredo (2020), enquanto representações mentais de situações não presentes, conduzem o ouvinte a situações já conhecidas, repetidas em diversos contextos, fazendo vítimas que são noticiadas quase diariamente na mídia jornalística. Essa rememoração não é dita, mas está presente, provocando as paixões que vão emergindo no discurso, como podemos observar na revelação: “estava sendo muito difícil ouvir tudo aquilo” (D1).

O discurso nos transporta para a terceira etapa da Trajetória das paixões, o despertar da paixão, que só é possível quando há identificação de si com o outro. Esse ponto é central em nossa análise. A paixão despertada encaminhará a pessoa para a mudança de julgamento e para a ação.

Pelas pistas, identificamos duas paixões despertadas em D1: o amor e a compaixão, que são assim definidas:

Amor (amizade): é desejar para alguém aquelas coisas que você considera boas (desejando-as para o outro e não para si) e tentar, ao máximo, fazer com que elas ocorram. É, pois, o laço de identidade com o outro. (Figueiredo, 2020, p. 36).

Compaixão (piedade, misericórdia): sensação de dor, considerada como um mal destrutivo ou doloroso, que recai sobre quem não o merece. É despertada quando pensamos que nós mesmos ou alguém próximo a nós poderia sofrer tal mal, sobretudo, quando essa possibilidade parece real e alardeadora. (Figueiredo, 2020, p. 37).

A paixão do amor denota que se quer para o outro o que quer para si, portanto, não considera a tristeza boa para alguém, não quer que o discente esteja triste e ainda percebeu a falta da aluna em algumas aulas e buscou uma explicação junto à diretoria, onde soube da automutilação: “Então, lembro que me preocupei mais ainda, até me senti mais culpada, poderia ter feito algo para ajudá-la”. D1 sentiu compaixão e acredita que falhou (culpa) porque não impediu a mutilação.

Em face do desvelamento do caso, D1 relata sua reação ao saber do caso: “confesso que nessa hora não aguentei, chorei”. Temos, aqui, mais uma vez, a força da compaixão, na qual o orador compartilha a dor com aquele que sofre. De acordo com Figueiredo e Santos Junior (2020), a compaixão nos coloca na mesma posição do sofredor, não estando nem acima nem abaixo de sua situação, por isso, é uma paixão simétrica. É na compaixão que nos igualamos ao outro, é uma paixão solidária, pois sabemos que tudo que acontece com o outro pode acontecer conosco e, ao sentir amor, queremos para o outro o que queremos para nós mesmos.

Outra paixão despertada é a indignação, frente ao perigo iminente de um desfecho fatídico da vítima e do abuso de sua irmã, esta paixão é direcionada ao agressor, já que a indignação é uma paixão que não aceita que o outro tenha uma felicidade imerecida.

Constatamos, então, que a compaixão e a indignação dominam nesse relato porque D1 vai se aproximando da verdade dos fatos, o que vai tornando mais forte o despertar da paixão. Consciente do problema de que estava diante, ocorre a mudança de julgamento. O peso das emoções sobre nossas decisões está traduzido nas palavras de Aristóteles (2015, p. 116) quando afirma que “as emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer”. Muda-se o julgamento quando a paixão dominante impacta nossa alma a ponto de nos fazer agir.

Até chegar a ação, passa-se pela deliberação, instante em que aquele que sente a paixão vive um impasse diante de uma situação tão grave e que envolve a oradora (R1) e sua irmã, outra possível vítima. Diante do impasse, a escolha é a relação do sujeito com a ética, e D1, junto à equipe escolar, avalia a gravidade da situação, considerando seus valores. Então, revela que, junto à diretora, resolveu denunciar, e nota-se uma ligação direta com os deveres sociais em debate que são as responsabilidades legais da direção dos estabelecimentos de ensino: “Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I - maus-tratos envolvendo seus alunos” (Brasil, 2021, p. 45). A compaixão dispõe o sujeito apaixonado a agir: denunciar:

Depois de acalmá-la decidimos denunciar. A diretora procurou o Conselho Tutelar e, salvo engano, a Delegacia de Polícia para os trâmites legais. A menina e seus irmãos foram retirados do seio familiar e colocados em um lar para menores, até que tudo fosse esclarecido. (D1)

Chega-se à última etapa da trajetória, a ação. D1 decide pela denúncia, resguardando os direitos de A1 e de sua irmã, impelida pelas paixões da compaixão e da indignação, embora esta última possa operar mais fortemente para ação de denunciar. A indignação também é

vivenciada na continuidade do relato, visto que a causa da dor de A1 não terminou com a responsabilização legal do agressor.

A denúncia desencadeou acontecimentos que fazem parte das precauções dos profissionais da educação quando lidam com assuntos tão delicados, ligados a uma pessoa, aos seus sentimentos e à sua intimidade. E, ainda, um grave delito relacionado à família que é o contato e o convívio inevitável de toda pessoa. Ocorre, com a denúncia e as devidas providências cautelares, que a aluna e seus irmãos foram retirados do seio familiar e colocados em um lar para menores até que tudo fosse esclarecido.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que, em caso de hipótese de maus tratos, a criança ou adolescente deverá ser afastada de qualquer situação de perigo. Conforme previsto no §2º, inc. IX, do Art. 101 da referida lei, a vítima poderá ser afastada do convívio familiar e encaminhada a programas de acolhimento, garantindo-lhe a segurança enquanto for julgado necessário pela autoridade judiciária. Caso não haja condições de convivência com toda a família, como medida cautelar, o Art. 130 prevê o afastamento do agressor da moradia comum (Brasil, 2021). Foi nesses termos que a vítima e seus irmãos foram para o abrigo, medida tomada em decorrência da denúncia e que altera as relações e a estrutura familiares e mexe com a estabilidade emocional das crianças e da adolescente. Tirar da família é uma ação extrema porque o delito é grave, por isso, é necessário. No entanto, estamos envolvidos com os aspectos do senso comum, implicando no pensamento tradicional em que fomos criados e que ainda estão arraigados, que podem convencer a nós mesmos de que é um exagero tratar de violência sexual e psicológica por parte dos familiares. Muitas pessoas ainda acreditam que o problema pode ser resolvido nos limites da família, sem a necessidade de acionar a polícia.

Isso fica evidente quando D1 relata: “A avó e a mãe foram até o lar pressioná-la, dizendo que a culpa seria dela, caso o pai fosse preso”. Percebe-se que a vítima passa a ser culpabilizada, o que pode se configurar como outra violência e atingir ainda mais a estabilidade emocional da pessoa já fragilizada. Outras medidas precisaram ser adotadas porque a família continuava assediando a menina no lar onde estava abrigada com seus irmãos e tiveram que ser transferidos para outra cidade; a perseguição continuava, segundo consta no relato.

Percebemos quantas paixões envolvem uma situação no “encontro”, se retomarmos Spinoza (2009). O desencadear da paixão foi possível porque houve um “encontro” que possibilitou a identificação, fazendo aumentar a potência dos afetos.

Ao finalizar o relato, D1 retoma sua preocupação inicial, mas consciente do fato. Busca saber sobre o andamento do caso com um conselheiro tutelar que a informa sobre seu desfecho: “Ele me respondeu que tudo não passou de invenção da cabeça da menina, que nada ficou

provado contra o pai. Este não ficou nem um dia preso” (D1). Nesse momento, notamos a presença de uma paixão que pode ter sido ocultada pelo discurso durante a trajetória, mas que pode ter sido o gatilho para a ação, junto à compaixão, que é a indignação. Quando D1 relata que foi difícil ouvir tudo aquilo e que, assim que acalmaram a aluna, decidiram denunciar, há um salto que deixa um vazio no texto. Porém, pode-se perceber que a indignação também agiu sobre D1, mas é afluída com a nova forma de violência a que a vítima é submetida. Assim, se compaixão é sentir dor pelo sofrimento que o outro sente, a indignação é o seu contrário, e domina D1, quando revela que o agressor não foi punido:

O tempo passava e nada se resolvia... liguei para o conselho tutelar que me informou que tudo estava na justiça e aguardavam os trâmites legais. Enquanto isso, a menina continuava perseguida pelos familiares, que estiveram também na cidade vizinha. O tempo passou e tive a curiosidade de perguntar a um certo conselheiro qual o desfecho dessa história. Ele me respondeu: que tudo não passou de uma invenção da cabeça da menina, que nada ficou provado contra o pai. Este, não ficou nem um dia preso.

A compaixão, ou piedade, é “uma certa pena causada pela aparição de um mal destruidor e aflitivo, afetando quem não merece ser afetado, podendo também fazer sofrer a nós ou a algum dos nossos” (Aristóteles, 2015, p. 136). Essa aflição sobre a qual nos fala o filósofo é perceber que uma adolescente sofre dentro de sua própria casa, exatamente por quem deveria defendê-la e que envolve a leniência de outros familiares. Persuadida pela compaixão, a pessoa tende a pensar em quem sofre e não em quem causa o sofrimento, no primeiro momento. D1 poderia pensar na separação familiar, nas brigas entre os familiares e novas agressões, em retaliação do familiar à menina, enfim, em consequências que atingiriam ainda mais a vítima. Talvez não conduzisse o orador à ação de denunciar.

Por sua vez, a indignação é uma pena sentida por quem goza de uma felicidade imerecida (Aristóteles, 2015, p. 138), neste caso, pelo fato de o suspeito viver como se não cometesse crime algum. O que nos parece é que os fatos que movem as paixões podem evoluir e fazer alterar de uma para outra a depender da forma como nos afeta. Assim, observamos a presença da paixão da indignação, pois quando estamos indignados, somos impelidos a agir contra alguém, aquele que faz quem amamos sofrer, que neste caso é o pai da aluna. Portanto, o mais provável é que, ao conhecer o real motivo dos problemas da aluna, o impulso da indignação moveu D1 a denunciar o algoz, de tal modo que, ao narrar o caso para esta pesquisa, o registro fora feito no mesmo impulso de ações imediatas, sem maiores explicações. É diante da possibilidade de impunidade que D1 manifesta que fez a denúncia aos órgãos competentes.

Ao final, D1 conclui com uma confissão que nos leva a acreditar em sua indignação: “custo a acreditar...”, “Levo comigo uma certeza...”. a oradora acredita que o crime ficou impune, não crê que a adolescente tenha “inventado” a história. A ação de “inventar” ou de “criar” situações para acusar alguém de um delito é um modo particular de reação quando se trata de violência contra mulheres, crianças e adolescentes, na sociedade patriarcal, em que a relação de poder entre homem e mulher (menina) é desigual e o poder é exercido porque o agressor conhece a tradição da sociedade em que vive e acredita que o fato de ser homem, por vezes provedor da família, concede-lhe a garantia de colocar em dúvida suas vítimas, como forma de ameaça. Há também um acordo tácito de família que não permite falar sobre o assunto violência intrafamiliar, como um tema sagrado que, revelado, abala toda a estrutura familiar e, por isso, não pode sair dos limites do lar. Funciona como uma lei social que limita as pessoas a tratar do assunto como crime, aprofundando o grau de violência e potencializando o poder do agressor, resultados que mantêm o círculo de violência.

O relato de D1 demonstra como as paixões impactam a alma das pessoas e mexem também com nosso corpo. O movimento psicofísico que nos move no agir e no falar e que são responsáveis por ser quem somos, únicos e, ao mesmo tempo, capazes de compartilhar dor e prazer com o outro, paixões matrizes de todas as outras.

4.2.2 Relato 2: Medo, compaixão e ira

O Relato 2 apresenta alguns oradores que também são discentes, mas que se antecipam à fala da vítima. A observação de D2 parte da ausência de A2 nas aulas de reposição e de seu comportamento nervoso e agressivo com os colegas e com o professor/a. O olhar atento e preocupado do docente demonstra paixões em disponibilidade, o que é evidenciado pela busca dos motivos, junto aos demais alunos. Com as paixões em movimento, aguçando a curiosidade de D2, os possíveis motivos foram revelados em sala de aula, deixando o professor/a em alerta:

Quando perguntava aos alunos sobre a aluna, seus colegas sempre diziam que o pai não a deixava ir à escola em outro horário, pois era um pai bem rígido e ciumento com as filhas. Nesse dia conversei com G e ela me informou que o pai da menina havia proibido seu namoro de forma irredutível. Além disso, a proibiu de sair de casa sozinha, sempre a acompanhando a todos os lugares. Muito aflita, ela confidenciou a amiga essa situação e disse que tinha medo de ficar sozinha com o pai, pois ele a assediava sempre através de elogios a sua juventude e beleza. Segundo a jovem, os assédios ocorriam de forma abusiva tocando em partes do corpo que ele dizia achar bonitas como nádegas, coxas e seios (D2)

O fato de o docente buscar informações acerca do comportamento de A2 revela seu interesse em ajudar e demonstra preocupação que está além do cumprimento dos deveres escolares, mas que se voltam para o bem-estar da pessoa, o que é uma manifestação de afetividade com a aluna. Com esse comportamento, a imagem que D2 constrói para sua interlocutora é de uma pessoa que deseja o bem ao outro, que a enxerga além dos afazeres pedagógicos e, portanto, pode ouvi-la com respeito às suas dores e com a devida atenção ao seu estado. E assim, D2 enxerga paixões em disponibilidade naquele docente e investe sua confiança, confidenciando sua história. Com esses indícios, as paixões em disponibilidade movem o docente à segunda etapa da Trajetória das paixões que é a identificação. D2 observou um possível caso de abuso quando os demais alunos justificaram a falta da colega e seu comportamento agressivo. Figueiredo (2020) explica que, na identificação, são acionados os processos cognitivos: a) sensações ou percepções (*aisthesis*) e b) impressões sensíveis e/ou impressões racionais (*fantasia*). As pistas oferecidas pela aluna que justifica o comportamento de A2 são explícitas, de modo a acionar uma impressão racional: perseguição, assédio e isolamento são escolhas lexicais empregadas na descrição da situação enfrentada por A2, cujos sentidos podem levar D2 a rememorar e imaginar casos de abuso por parte de um membro da família, que é o próprio pai. Associar um caso a tantos outros já conhecidos é o estímulo para causar identificação do que o outro sofre ou que se conhece, “operam como imagens mentais: informam-me sobre mim e sobre o outro tal como ele age em mim” (Meyer, 2000, p. XLII).

Percebe-se, então, que a paixão do medo está presente em todo o relato, seja na expressão de A2, nas informações dos demais alunos, na confirmação da vítima e na atitude da mãe, relatada por D2. Vejamos:

Muito aflita, ela confidenciou a amiga essa situação e disse que tinha *medo* de ficar sozinha com o pai. A mãe estava ciente dos abusos, mas tinha muito *medo* do marido, que a ameaçava e já fora violento em outros momentos. Ela disse que tinha *medo* e preferiu se calar. (D2, grifo meu)

O enfrentamento a essa paixão (medo) que domina A2 exigiu de D2 conhecimento da política nacional de proteção à criança e ao adolescente e de combate a toda forma de abuso e exploração. A percepção sensível (*aisthesis*) do medo que domina a vítima está causando sua fragilidade e minando qualquer chance de reação, por isso o silenciamento da vítima e a omissão da mãe. D2 consegue formular, imaginariamente, um desfecho cruel, diante da conjuntura de violência a qual A2 está exposta: violência sexual (assédio) e violência psicológica (proibir de ficar sozinha em casa, proibir de sair sozinha de casa, proibir de ir às aulas).

Os fatos posteriores, que são mais descritivos, interpelam a docente na alma de forma ainda mais avassaladora:

No final da tarde, ela esteve na escola com a colega e contou à coordenadora e a mim que na noite anterior seu pai a levava até um bar e colocou uma droga em sua bebida. Ela perdeu os sentidos e acordou no motel na manhã seguinte. Sem lembrar do que aconteceu, estava na dúvida se iria ou não à delegacia. Além disso, seu pai afirmara que não houve nada e que ele a levou ao motel porque ela pegou no sono. Nesse momento, ela nos mostrou as conversas entre ela e seu algoz gravadas em seu celular (D2).

Dentro do contexto de violência intrafamiliar, os valores sociais ficam mais nítidos com a persistência de D2, possivelmente porque corrobora com proteção à dignidade de toda pessoa, principalmente de crianças e adolescentes que estão em desenvolvimento e que não têm condições plenas de autodefesa. Aliada às questões de proteção, está a legislação brasileira que, desde os anos 1980, tem ampliado a guarda dos direitos da criança e do adolescente como sujeitos de direito. Esse fator deve estar no compêndio ético da docente e, por sua vez, também deve fazer parte do imaginário de A2, vítima tomada pelo medo, que deve imaginar as consequências dos atos da violência que pode vir a enfrentar, sendo um ponto partilhado por orador e auditório como uma situação que não deve subsistir.

Os valores que formam D2 ativam a identificação, que é o passo necessário para despertar uma forte paixão entre as que estão em disponibilidade, por isso, a identificação entre orador e auditório levam ao despertar da paixão. D2 sente que o medo persegue A2, avalia os acontecimentos e comunga dessa mesma paixão, pois medo é “uma dor ou distúrbio decorrente da projeção de um mal iminente que tem caracterização destrutiva e penosa que está acompanhado de uma expectativa. Temem-se, assim, os maus que podem nos arruinar ou arruinar quem nos é querido” (Figueiredo, 2020, p. 36-37).

D2 sentiu medo de que a situação piorasse e evoluísse para um mal maior, caso não fosse tomada alguma providência. Era o medo enfrentando o medo, proferido em uma palavra que expressa outros sentimentos: horror. “Até hoje lembro do *horror* que senti quando ouvi cada uma das frases” (D2, grifo meu). Horror não está literalmente na lista de paixões formulada por Aristóteles, mas a perceber pelo discurso é uma mistura de medo, compaixão e ira, até mesmo pela descrição de detalhes dos acontecimentos. Parece-nos medo, por um pai ser capaz de tamanha crueldade; compaixão, por saber que uma adolescente sofre algo imerecido; e cólera (ira) porque deseja uma punição àquele que causa mal a quem amamos.

Estamos passando para a quarta etapa, que é a mudança de julgamento. Nesta fase, a paixão orienta a ação do sujeito que, sob o efeito das paixões e de acordo com seus valores,

decide por uma justa deliberação e, quando necessário, recorre ao *ethos* do orador. Lembrando que A2 chamou a atenção de seu auditório, ao se expressar pelo comportamento amedrontado e pelas revelações do caso de violência. Pode-se inferir que D2 está entre uma ação impulsionada pelo medo e pela compaixão ou uma decisão mais ligada à ira, na busca por punição ao agressor.

É o momento da escolha, em que paixão e razão atuam juntas, dando evidência à relação que o sujeito tem com as virtudes. No tocante ao R2, na segunda abordagem que D2 faz à sua aluna, ela se oferece para denunciar, ou seja, estando diante de uma escolha, D2 tem ciência do lado que fala mais alto, seja pelo medo de um mal maior, seja pela necessidade de punição. Diante do momento de escolha, D2 se dispõe à ação.

Mesmo com a recusa de sua aluna em denunciar, D2 persiste no acompanhamento do caso e se dispõe a fazer a acusação: “Assim, continuei em contato com a menina para que ela tivesse um canal aberto caso resolvesse denunciar”.

Acompanhando o caso, A2 resolveu reunir provas para fazer a denúncia, com o apoio da mãe e do namorado, atitude reforçada desde o início por D2. Dessa maneira, elencamos a realização das cinco etapas desse percurso e a presença das seguintes paixões: medo, compaixão e ira.

A paixão do medo move quem a sente, porque é um sentir profundo, não é o medo como emoção, momentâneo, que surge inesperadamente. O medo como paixão é construído e tem bases sólidas, que são sustentadas cotidianamente como o olhar desafiador, o grito ameaçador, a sensação de impotência diante de perigo eminente. Esse medo pode ser uma paixão deliberativa, quando faz a vítima falar para proteger uma pessoa que pode ser a próxima; e pode ser impeditiva, quando o medo impede que um ato de proteção seja tomado em face da violência ocorrida.

Esse medo não é transitório, nem é natural crescer com medo das pessoas, a menos que essa paixão seja cultivada, pois a relação entre familiares espera-se que seja de confiança pelos laços afetivos que os unem. Quando se torna seu contrário, o medo, a paixão escapa ao conceito (Meyer, 2000, p. XXXV). O Relato 2 envolve uma situação intimamente conflituosa em uma mulher, mesmo ainda menina, que é a relação com o namorado. Algumas meninas que sofrem abuso sexual contam ao namorado a violência sofrida porque imaginam que devem confidenciar sua intimidade e ainda porque sabem que o companheiro espera de uma adolescente a inexperiência sexual, o que faz com que a mulher/menina conviva com o medo de pessoas e de situações. O medo do agressor e o medo da humilhação, do desprezo e de outras formas de desrespeito em seus relacionamentos, fazem as meninas encararem a sexualidade de tantas

formas que as tornam culpadas e agem como se confessassem um erro que, na verdade, é um crime do outro.

Nesse caso, a confiança ao namorado contribuiu para que a vítima reagisse ao abuso, bem como o apoio da mãe, o que se espera da primeira rede de proteção de uma pessoa: a família, ainda que um membro descumpra essa função.

4.2.3 Relato 3: Amor e impotência

O Relato 3 evidencia um caso de abuso sexual que começa com uma estratégia de fuga e termina com a sensação de impotência. As paixões em disponibilidade são percebidas quando D3 reconhece os sintomas emocionais no comportamento de A3.

A aluna tinha em torno de uns 15 anos e sempre me chamou a atenção a maneira agressiva e barulhenta como ela se comportava no recreio. Sempre gritando repetidamente e tratando seus colegas com raiva. Ela tinha um corpo não mais de adolescente para sua idade. Quando passou a ser minha aluna precisei conquistar uma aproximação. (D3)

A atenção que D3 dispensa para A3 é um indício do quanto os docentes conhecem seus alunos, entendem seus sinais e estão afetivamente ligados e é o que ocorre assim que a aluna revela que já se casou, sendo tão jovem. D3 associa a pressa de casar das meninas com o abandono da escola e a passagem da transferência da dominação materna para o controle do cônjuge, lembrando de outras situações em que alunas deixaram de estudar, o que colabora com a suspeita de que algo grave pode estar acontecendo. A experiência de D3 com casos semelhantes mostram que esta docente tem comprometimento afetivo com as alunas, dando-lhes orientação na vida pessoal e esse procedimento pode ser percebido pelos discentes que veem naquela professora alguém que empenha cuidados com a vida pessoal de seus alunos, colocando paixões em disponibilidade.

É o que se confirma quando A3 revela o motivo de apressar uma convivência conjugal, pois a docente reconhece a justificativa, possivelmente outras vezes já vivenciada: “O verdadeiro motivo era que seu pai biológico já havia tentado, muitas vezes, ter relações sexuais com ela. Em uma das tentativas, seu irmão lhe salvou quando ela já estava de short abaixado” (D3). A partir dessa revelação, ocorre a identificação de D3 com a situação que a discente enfrenta em sua casa, recorrendo a paixões semelhantes às explicadas por Aristóteles como o cuidado, que possibilita o despertar da paixão.

A identificação acontece pela memória (*mneme*), pois D3 acredita que já conhece as causas de histórias como essa, o que altera seu julgamento e, em seu raciocínio, busca explicações para auxiliar em sua deliberação: pergunta se a mãe da aluna tem conhecimento dos acontecimentos e será impactada pela resposta:

Perguntei sobre sua mãe e disse-me que o irmão havia pedido para ela não contar nada, pois a mãe já sofria de depressão, provavelmente por causa da vida que levava com seu pai. Ela imaginava que a mãe sabia de tudo, mas não tomava nenhuma atitude. (D3)

Sob a análise do cuidado em verificar as possibilidades de proteção, como a intervenção da mãe, consideramos que a paixão do amor foi despertada, pois D3 recorre a soluções que busquem cessar o abuso. Dentro da paixão do amor, podemos sugerir o cuidado, a atenção, a afetividade que une D3 a seus alunos quando ela rememora: “eu sempre questionava a pressa das meninas em casar tão jovem e esquecer os estudos...”, em que percebemos um cuidado contínuo, com a observação de algo que a preocupa. D3 continua revelando que investigou o porquê daquela atitude (casar-se tão jovem) que, para a docente, era indício de algum problema e não a evolução de um relacionamento amoroso.

Entre esses elementos, ocorre uma nova trajetória, como um circuito em que outras paixões surgem e interferem na tomada de decisão. A deliberação pressupõe uma reflexão apurada para tomar uma decisão e, para isso, imagina várias consequências que a ação pode provocar, portanto é uma conclusão a partir da reflexão. No R3, a oradora tem uma impressão na resposta da aluna quanto à possível intervenção de sua mãe: “Perguntei sobre sua mãe e disse-me que o irmão havia pedido para ela não contar nada, pois a mãe já sofria de depressão, provavelmente por causa da vida que levava com seu pai” (D3). Essa passagem dá indícios de que a interferência da mãe é pouco provável, possivelmente porque as agressões cometidas pelos que ocupam a posição patriarcal afetam toda a família, inclusive a mulher que exerce a função de mãe, que se vê diante de decisões difíceis e terminam por carregar as aflições e aguentar as torturas. Imaginando esse cenário, D3 percebe que é uma ação a ser descartada; ela recorre aos responsáveis pela escola e depara-se com outra barreira: “Procurei pessoas na escola que pudessem socorrer a aluna, mas ouvi uma realidade tão dura me causou uma sensação de impotência”. A impotência, enquanto incapacidade moral de realizar uma ação, é um estado em que a pessoa é impedida de agir como pretendia, que seria a responsabilização do agressor.

Diante da impossibilidade do apoio materno, uma alternativa é a denúncia por parte da escola, uma obrigação legal definida pelo Estatuto da criança e do adolescente, mas que pode

ser inviabilizada pelo medo dos desdobramentos do caso em questão. Em um momento que parece ser breve, entre a mudança de julgamento e a ação, há um impasse (deliberação) em definir o próximo passo, optando pelo caminho legal que acredita ser viável (escolha); procura apoio para a denúncia e sente outra paixão a dominá-la: impotência, como é possível observar em seu *post scriptum*: “Procurei pessoas na escola que pudessem socorrer a aluna, mas ouvi uma realidade tão dura que me causou uma sensação de impotência muito grande. Como ela, muitas meninas decidem suas vidas para fugir de seus algozes” (D3). A decisão pela denúncia e a procura por uma rede de apoio fecha o ciclo da Trajetória das paixões no relato 3 (ação).

Sem respaldo, D3 se depara com outra realidade além da situação de abuso que sua aluna enfrenta, que são os obstáculos de lutar contra esse crime. Soluções são criadas para se afastar do problema e a aluna buscou a saída do primeiro abuso relatado, mas seguiu vítima de outro ao conviver maritalmente com alguém que a abandonou grávida, e depois, viver outro relacionamento, com as marcas deixadas por tanta violência. D3 não encontrou solução, apenas constatou sua impotência diante de um caso de violência, que se soma a outros tantos como a própria docente reitera. Impotência é sentir que se deve tomar uma atitude e não encontrar meios para fazê-lo e, se de um lado o amor é a oportunidade de proteger as vítimas de violência, do outro, a impotência é o obstáculo para que essa proteção seja assegurada, com todas as garantias necessárias.

A fuga da adolescente, a omissão da mãe e do irmão e o medo que o irmão demonstra dão indícios do horror que o homem pode provocar nos familiares. A família patriarcal coloca todo o poder de decisão no “chefe” no “homem da casa” porque este é quem manda na família, já que na maioria das sociedades ele é o provedor econômico. O poder econômico garante a autoridade a todos, e essa ideia foi tão solidificada que mesmo quando as mulheres sustentam financeiramente a família, a detenção das decisões permanece no homem. Um processo de dominação ideológica eficaz, contra o qual ainda lutamos.

Os maus tratos às crianças foram tratados com muita seriedade no século XIX por Ambroise Tardieu (2008), dando a atenção merecida ao assunto e reivindicando que passassem a serem tratados como problema de saúde pública, sem negligenciar o lado patológico dos agressores, e seu interesse não se concentrava apenas na descoberta das causas das mortes, mas na defesa da necessidade de analisar socialmente a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. No entanto, a sociedade médica não tratou a gravidade do assunto com a devida importância. Os casos que acontecem na atualidade continuam sendo negligenciados pela família e pelo Estado em muitas de suas instâncias, que perpetuam a violência infantil que ainda é considerada bobagem, exagero e correção necessária à disciplina. Discursos que permeiam

muitas comunidades e seguem torturando crianças e adolescentes e colocando em risco seu desenvolvimento e suas vidas (rever redação). Ainda em 1898, Tardieu conseguiu impulsionar a criação de leis de proteção aos menores. Hoje temos a Declaração dos direitos humanos, as constituições, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os órgãos de proteção do Estado que devem zelar pelo pleno desenvolvimento desse grupo.

4.2.4 Relato 4 – Medo, compaixão e indignação

O relato 4 tem início com uma característica presente nos relatos anteriores expressos pelos docentes: atenção ao comportamento dos alunos, que não se resume às boas maneiras de estar em sala de aula, mas a procedimentos que demonstram o bem ou mal-estar dos estudantes. D4 informa que percebe “medo” na criança quando ela precisa ser avaliada, principalmente em momentos de leitura que a professora denomina “pânico”. É um forte indício de que uma criança enfrenta algo que não tem condições de suportar, como demonstram as reações psicofísicas percebidas por D4: entrava em pânico, ficava em pânico, chegava a passar mal, que são sintomas que afetam psicologicamente a criança em que o corpo adianta uma resposta como forma de defesa. Tais observações da docente expõem que há paixões em disponibilidade a serem exploradas pelo orador, cujo comportamento pede a D4 uma atenção mais apurada. Fica evidente que o caso narrado pela oradora ecoa na vida pedagógica de D4, por sua experiência com a aprendizagem dos alunos, por reconhecer a dificuldade de alguns para aprender e por entender que outros alunos aprendem com facilidade, o que pode ser observado na escolha lexical da docente quando ela diz que “era um aluno muito inteligente”. Há identificação porque D4 considera uma injustiça tratar uma criança daquela forma, maltratando, humilhando e punindo uma criança com trabalhos domésticos, pois estes serviços não competem a ela.

Aos poucos, ela foi me relatando que tinha que fazer as tarefas domésticas como cozinhar, lavar, limpar já que não sabia ler como seu irmão. Também a aluna não gostava de sair cedo da escola porque tinha que fazer o almoço já que fazia o café da manhã e a janta. Nas comparações com o seu irmão, a mãe a chamava de burra, preguiçosa que não conseguia aprender como seu irmão, e a humilhava de muitas formas. (D4)

A confiança de maus tratos interpelou D4 em sua alma, causando identificação, que pode ser observada pela análise que o docente faz das consequências dessa violência na vida criança:

As consequências dessas explorações físicas, morais e psicológicas desenvolveu na aluna um trauma, um bloqueio que ela realmente não conseguiu aprender a ler;

procurei várias formas de ensiná-la, mas toda vez ela ficava em pânico e quando era submetida a situação de leitura, chegava a passar mal. (D4)

O diagnóstico de D4 nomeia as formas de violência de A4, como uma imersão no problema da aluna, sendo bem definidas: cozinhar (fazer o café da manhã, almoço e janta), lavar e limpar (exploração física); constrangimento (comparação), humilhação (violência moral); pânico e passar mal (violência psicológica)²³. O Estatuto da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990) prevê as formas de violência, em seu Art. 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, p. 14).

Nas descrições que D4 apresenta, destacam-se discriminação, por comparar a filha com o irmão; e exploração porque responsabiliza uma criança a cumprir tarefas delegadas aos adultos, sendo também formas de opressão e de crueldade, o que pode comprometer seu desenvolvimento, como a oradora acredita que já está acontecendo. Ainda é pertinente ao nosso estudo verificar o comportamento do pai descrito pela professora: “O pai é extremamente violento e mal-educado, a tratava como uma coisa” (D4). Essa caracterização da imagem paterna reafirma o poder de opressão que A4 precisa suportar no ambiente familiar e que acometem muitas formas de violência, como a física e a psicológica. O ato de relatar nos aproxima de D4, enquanto interlocutor de sua aluna, pois captamos, com a leitura, indícios das paixões que o tocam enquanto rememora os acontecimentos e podemos sentir que, inicialmente, pode parecer o despertar da compaixão ou piedade: “uma certa pena causada pela aparição de um mal destruidor e aflitivo, afetando quem não merece ser afetado, podendo também fazer sofrer a nós” (Aristóteles, 2015, p. 135-135). D4 sente as dores de A4, que vive uma situação de sofrimento provocado por seus familiares, que foi percebida pelo medo que a discente expressava ao ter que realizar uma atividade escolar.

No entanto, o medo se faz presente, pois é uma das paixões que pode comprometer o desenvolvimento de uma pessoa, abalando sua autoconfiança e dificultando as relações pessoais. A persuasão pelo medo mobiliza aspectos psicológicos que incidem em nossas decisões, bem como no comportamento. Reboul (2004) acentua que a Retórica é a arte de persuadir pelo discurso sem que haja qualquer forma de coação, o que faz do medo uma paixão bastante contundente. É nesse ponto que a criança pode aproximar a imagem do professor com a imagem dos genitores (pai e mãe), enquanto detentores de certa autoridade sobre ela, o

23 Art. 4º da Lei 13.431, de 4 de abril de 2017.

professor tem esse *ethos* constituído pelo seu auditório enquanto profissional, causando o medo de sofrer na escola a mesma reprovação que vive em casa.

A persuasão pelo medo molda o comportamento da criança que o demonstra fisiologicamente, de acordo com o relato: “chegava a passar mal. Em dias de provas muitas vezes ela adoecia, não gostava porque tinha que ir mais cedo para casa e depois sofrer com as comparações de suas notas com a do irmão” (D4). É perceptível a paixão do medo, que também provoca o silêncio e tenta esconder a situação de violência, porque D4 precisa ter muita atenção à discente e precisa investigar para compreender as causas das reações da aluna em sala de aula. Mosca (2015) mostra que a paixão do medo é refletida na Retórica do silêncio, por isso que, muitas vezes, só se descobre casos de agressões quando a vítima deixa escapar algum indício que chama a atenção de alguém ou quando algo é revelado por uma situação mais drástica. O medo que se reflete no silêncio, mas é denunciado pelas reações fisiológicas em A4 levam D4 a uma constatação: “As consequências dessas explorações físicas, morais e psicológicas desenvolveu na aluna um trauma, um bloqueio que ela realmente não conseguiu aprender a ler” (D4). As consequências da violência impactam todo o desenvolvimento da pessoa, principalmente de uma criança que está em crescimento e ainda não consegue lidar com situações tão agressivas.

No relato 4, as paixões despertadas possíveis de reconhecer foram compaixão e indignação e permitem evoluir para a próxima etapa: mudança de julgamento. Nessa fase, a indignação é a paixão mais evidente porque se revela pela maneira como o orador narra que pai e mãe exploram a filha nos trabalhos domésticos, tratam-na com agressividade e a comparam com o irmão, humilhando e inferiorizando a criança que não consegue aprender; o tratamento dos familiares causa um bloqueio na vida escolar da pessoa e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. D4 demonstra a busca por uma solução junto aos pais, dialogando sobre a vida escolar da aluna; no entanto, as “muitas vezes” a que orador se refere não parece resolver o problema, enquanto o artifício usado pela aluna, e que ela acredita que solucionará seus problemas, foi a reprovação, assim, ela presume que as humilhações cessarão. Entretanto, ficar retido em uma série no processo escolar porque o estudante não tem as condições dignas no ambiente familiar para estudar, como sofrer um conjunto de agressões que impedem o desenvolvimento intelectual e emocional de uma criança, também é uma violência contra seu pleno desenvolvimento.

A constatação de D4 ainda mostra que A4 tem consciência de que irá “apanhar”, mesmo assim está feliz, o que colabora com nossas conclusões de que é uma alternância entre violências, como trocar a humilhação pela agressão física, o que indica que a violência

psicológica a afeta mais que a física. D4 não expressa discursivamente que se sentiu impotente, embora possamos inferir essa paixão no vazio entre a parte que relata as convocações dos pais e entre a sensação da criança em achar que resolveu uma parte do problema ao reprovar. É uma falta de força e de poder em agir mais efetivamente que causa um silêncio e uma passagem abrupta de uma informação a outra pelo docente.

Compaixão (piedade) e indignação são as propulsoras da mudança de julgamento, ou seja, elas levam o orador a planejar sua ação. Até lá, há um momento de reflexão de D4 em que analisa as violências sofridas pela aluna, a constatação de que o pai é “extremamente violento e mal-educado, a tratava como uma coisa” (D4); todo o esforço está no campo da deliberação, processo mental que conduz a uma decisão, passando pela escolha: a professora acredita que pode ajudar A4 conscientizando a família da prática violenta, e se dispõe à ação: convocar pai e mãe. Por conseguinte, a presença constante do medo também traz a sensação de impotência em D4, percebida pelo alívio da criança com a reprovação, pois o docente não vê perspectiva na mudança do ambiente familiar, o que prevê que as causas do sofrimento da aluna não serão resolvidas. Têm-se, mais uma vez, a impotência associada ao medo, como uma barreira que impede uma ação mais contundente em relação ao problema.

A vulnerabilidade dessa criança está na sua condição de menor de idade, de pessoa incapaz em sua condição física e moral, ou seja, não está em uma posição de poder (Feito, 2007), nem mesmo de igualdade com o outro. A crítica de Lúcia Re (2019) está na incapacidade de o Estado garantir o cuidado e de apresentar política pública que abale o modelo patriarcal de família que ajuda a manter a autoridade masculina, seja do pai ou do irmão, mesmo ainda criança, a menina já sente a tradição de superioridade que a sociedade delega ao homem e este aprende desde cedo que tudo lhe é permitido, como se apossar das mulheres, invadir seus corpos, ameaçar suas vidas e tomá-las. A4 ainda menina já sente o peso da violência contra as mulheres, a força da dominação masculina que dispõe as pessoas como se fossem objetos e consideram que é normal com base na formação familiar, escolar, social, esportiva e religiosa. Se esses segmentos seguirem sem enfrentar as formas de violência discursiva e politicamente, continuarão legitimando a sociedade patriarcal.

4.2.5 Relato 5 – Silenciados pelo medo

No relato de D5, assim como temos feito até aqui, seguiremos buscando indícios de paixões capazes de persuadir os sujeitos a uma ação, conforme narram casos de violência contra discentes, aplicando o método da Trajetória das paixões.

D5 descreve sua observação a respeito de um aluno que apresentava uma atitude incoerente: queria melhorar sua escrita, porém faltava às aulas do projeto de leitura. Esse aspecto teve destaque para o docente porque havia um laço que os unia, pautado no interesse do aluno e na atenção do professor que não ignorar a ausência do aluno e afirma que este tenta justificar as faltas. Entretanto, as justificativas causam desconfiança que leva D5 a investigar, o que demonstra que para o docente não basta apenas anotar que o aluno está presente ou ausente, mas que tem atenção aos motivos de sua ausência, como uma demonstração de cuidado e a necessidade de conhecer a causa de suas faltas, já que tinha interesse em aprender a escrever bem, o que foi sentido pelo aluno como um canal aberto para sua confiança; eis a disponibilidade, primeira etapa do nosso trajeto.

A desconfiança de D5 está presente em sua fala quando demonstra a descrença no aluno, caracterizando as justificativas como “desculpas”, ou seja, uma forma de esconder o verdadeiro motivo de sua ausência. Tomada pela paixão da desconfiança, busca saber a verdade:

Desconfiada das desculpas apresentadas, conversei com ele de forma bem direta e o estudante me informou que não podia frequentar aulas aos sábados nem no contraturno. Segundo o aluno, sua mãe trabalhava durante a semana, à tarde e à noite, por isso ele ficava cuidando dos dois irmãos menores nesses dois horários. Na sexta-feira e no sábado, a mãe está sempre de folga, no entanto, como ela sai com o namorado, ele não pode frequentar as aulas na sexta à noite. Além disso, aos sábados pela manhã geralmente a genitora está cansada e aproveita para descansar. Procurei conversar com a mãe e a situação se confirmou. (D5)

Diante da revelação do verdadeiro motivo pelo aluno e da confirmação pela mãe, D5 descreve o caso como a negação do direito de o adolescente estudar e a exploração do menor que está obrigado a realizar tarefas de adultos e expõe as paixões que vivenciou:

Toda essa conjuntura me deixou muito triste e revoltada, visto que o direito à educação estava sendo negado ao filho em benefício do conforto e da diversão da mãe. Essa situação fere o art. 10 do ECA (Estatuto da criança e do adolescente), uma vez que a responsabilidade dos cuidados de duas crianças é imputada a outro menor. (D5)

Essa parte do relato detém duas etapas subsequentes, identificação e despertar da paixão, pois D5 esclarece, com um argumento legal, a negligência da família, e demonstra que essa prática vai de encontro a seus princípios e se identifica com a aflição do aluno, portanto, a etapa da identificação. Em vista desse elo, D5 descreve as paixões que a dominam (despertar da paixão) naquele momento: tristeza e revolta, que podemos destacar como a indignação: penalizar um adolescente para que a mãe tivesse seu momento de lazer. Lembrando que a indignação “compreende um pesar pelos que parecem ser felizes sem o merecer ou que gozam

de sucesso imerecidamente” (Figueiredo, 2020, p. 37), ocorre que um está se sacrificando para possibilitar o conforto de outro.

Esse entendimento demonstra uma alteração psicofísica em D5, com a reflexão que faz sobre casos semelhantes ao de A5, rememorando que “há, no país, uma naturalização dessa situação de abuso dos adolescentes em relação ao trabalho doméstico. Grande parte da sociedade entende o trabalho infantil como algo positivo para formação do indivíduo”. A paixão da indignação proporciona a mudança de julgamento, pois a deliberação consta do posicionamento firme de D5 em reprovar a situação de negligência e maus tratos contra A5, cuja escolha é pelo combate ao consentimento da sociedade quanto ao trabalho doméstico, enquanto obrigação de crianças e de adolescentes, e ainda desobriga o aluno a cumprir seu calendário escolar. D5 se dispõe a combater essa “visão cultural”, pelas vias legais, por isso, cita o Estatuto da Criança e do Adolescente, como argumento de autoridade para enfatizar que a família comete uma infração que precisa ser cessada e, portanto, D5 se dispõe à ação: recorrer à Lei 8.069/1990.

De acordo com Meyer, “a paixão é momento retórico por excelência” (2000, p. XL), o que nos mostra que toda a convicção de D5 diante do caso de negligência e de exploração por parte da família contraria uma lei e causa sofrimento à pessoa, a explicação de A5 é frustrada quando este revela sentir medo. A menção ao medo faz D5 passar para a constatação de um poder que age pelas possibilidades imaginadas, porém já conhecidas socialmente, tacitamente aceitas, como é a autoridade de pai e mãe sobre os filhos, mesmo em casos de exploração. Antecipar os efeitos de um acontecimento tão doloroso quanto o que se vive, impede que sejam tomadas as providências que são consideradas justas, devidas para o caso. D5 tem plena consciência do caminho a seguir, mas se depara com o medo de A5: “Durante nossa conversa, o adolescente revelou que tinha medo de sofrer alguma violência física ou de decepcionar a mãe”. Sob a mão que o atinge, o A5 teme decepcionar, o que demonstra a força da autoridade materna, o lugar de poder que a mãe exerce de tal maneira que há um assujeitamento do filho, que se torna incapaz de enfrentar a situação de exploração.

A indignação também revela o estado de impotência que consome D5, ao se certificar da pouca contribuição com a resolução do caso. A impotência atua sobremaneira nesse momento porque requer o silenciamento de alguém que sabe que não deve se calar, embora seja comum essa atitude, como relata no final de sua fala, na qual se nota o estado de alma de uma pessoa que se sente impotente:

Assim, os abusos e a violência contra crianças e adolescentes são crimes complicados para fazer uma fiscalização, pois são silenciados pelo medo e pela cultura de exploração, permanecendo e lesando os filhos. O discurso do aluno deixou claro como as vozes de outros adolescentes e crianças são silenciados. (D5)

Medo e impotência operam na relação de poder entre mãe e filho, que ultrapassa a possibilidade de agressão física; o medo é comandado por um laço afetivo que A5 não quer quebrar e seria ameaçado pela denúncia e causaria decepção à mãe. O envolvimento afetivo anula a reação da vítima e de quem se dispõe a ajudá-lo, embora esse poder não seja uma ordem expressa, o ato de consentimentos ou de ordens anteriores estão, de certo modo, na formação cultural do indivíduo (Foucault, 1995). Isso se expressa na conclusão de D5, ao afirmar que existe uma “cultura de exploração”, que “o trabalho infantil é visto como algo positivo para a formação do indivíduo”. Por conseguinte, “os abusos e violências contra crianças e adolescentes são crimes complicados para fazer uma fiscalização” e que outras vozes são silenciadas.

4.2.6 Relato 6 – Medo, indignação e impotência

O olhar atento de professores à tristeza de seus alunos pode ser considerado o comando de todos os relatos que estamos analisando, pois foge ao comportamento considerado comum, como vê-los conversando, sorrindo, brincando, dançando ou apenas ouvindo, lendo, prestando atenção na aula ou em alguma conversa. No entanto, um rosto triste, uma pessoa em pleno silêncio ou com reação agressiva não passam despercebidos pelos docentes.

Neste relato, D6 descreve seu local de trabalho, contextualiza a experiência que vai compartilhar e informa fatores sociais como carência, distorção idade-série em um alunado de 9 a 13 anos de idade e os frequentes casos de violência contra crianças e adolescentes que a escola tinha conhecimento. Iniciando a trajetória das paixões pelo olhar de D6, percebe-se que os docentes reconhecem uma situação que exige intervenção, o que significa entrar na vida de outra pessoa.

D6 sente-se abordada por A6 através de sua permanência na escola, quando todos os alunos estavam liberados das aulas, o que demonstra paixões em disponibilidade: “fui até ela e questionei sobre as razões de permanecer na escola” (D6). Dentre os demais profissionais presentes na escola, D6 vai ao encontro de A6, atraída pelo estranhamento de ver uma criança isolada na escola, sem correr para casa após a liberação das aulas, atitude que molda a imagem de um professor que está atento aos sinais alheios aos que lhe é habitual no cotidiano escolar. Daí apreende-se que há uma abertura em relação ao discurso, por parte de D6, enquanto

auditório, o que estimula o florescer de paixões, pois está atenta a uma criança assustada e relutante em falar, reconhecendo que o medo está ali presente e, por isso, dá sequência ao diálogo que promoveu a revelação do caso, como se fosse uma “confissão”. O medo da aluna residia no fato de ficar em casa sozinha com o padrasto, pois, naquele horário, a mãe ainda estaria trabalhando, de acordo com os detalhes:

No dia anterior, quando chegou em casa depois da escola o padrasto embriagado teria a amarrado na cadeira e iniciado uma sessão de agressões físicas, sendo que as agressões só cessaram quando o seu avô chegou. A mesma continuou a falar que o avô apenas a desamarrou e não chamou a polícia e nem confrontou o homem responsável por aquele ato de tortura. (D6)

É perceptível que D6 se reconhece na situação da aluna, visto que inicia o relato descrevendo a frequência de casos de violência contra crianças e adolescentes e caracteriza como “grave” o caso de A6. D6 conhece o contexto da comunidade em que trabalha, mas sofre grande impacto quando fica diante de um caso concreto, na presença de uma vítima tão jovem (apenas nove anos) e indefesa.

Tomar conhecimento da crueldade da agressão contra a aluna encontra terreno fértil para despertar paixões, quando ocorre a identificação, pois a docente é interpelada na alma pela situação, que é agravada pelo comentário de A6, que achou pertinente avisar que o avô (adulto, familiar, responsável) sabia das agressões e não chama a polícia. Dessa forma, a violência intrafamiliar é enfatizada porque há um agressor no seio da família e há convivência por parte de outros familiares, ainda que haja perigo a todos que possam interferir, a leniência ajuda a manter o quadro de violência. neste caso, o padrasto assume na família, o lugar de autoridade do pai, uma presença masculina que exerce poder seja pela manutenção financeira da casa, seja pela tradição patriarcal. Quando D6 ouve o caso de agressão da própria vítima, sente-se impelida a informar imediatamente à direção da escola, o que se pode ver pela sucessão de fatos narrada: “Diante do relatado, chamei a direção da escola e informei o ocorrido” (D6). A omissão do avô e o entendimento de que a criança a mencionou porque esperava uma atitude eficaz de seu familiar encontrou na memória (*mneme*) de D6, a identificação necessária para despertar a paixão. Os casos tantas vezes já comentados por alunos e professores se repete e, por estar ciente da situação, D6 e A6 estão unidas pelo senso de crueldade das agressões, bem como de sua impunidade.

Além de medo, paixão expressa por ela mesma, porque antecipa o que sofrerá ao chegar em casa, pode-se inferir que A6 sente cólera (um impulso de vingança), que “consiste na tentativa de causar desgosto ao outro” (Figueiredo, 2020, p. 36). Isso se reflete nas palavras de

D6, quando utiliza o termo “apenas a desamarrou”, “não chamou a polícia” e “nem confrontou o homem responsável por aquele ato de tortura” para retratar a confidência da aluna. Considerando esses termos em evidência, vemos que o termo “apenas” denota a insuficiência da ação do avô e não confrontar o agressor deve ser proveniente do sentimento de medo também por parte desse familiar.

Perante o estado emocional de A6, percebe-se que D6 vivencia o despertar da paixão da indignação, em virtude da impunidade do agressor e de sua liberdade no espaço familiar para seguir agredindo, cometendo atos de tortura, como foi denominado pela docente. Indignada, D6 decide comunicar à direção da escola a agressão desvelada, nessa atitude percebemos a mudança de julgamento, que acredita caber ao estabelecimento de ensino tomar as providências para proteger a criança, já que a família não o fez, e a ação acontece em um breve momento que tentaremos explicar a partir do próprio relato.

D6 tem consciência de frequentes casos de agressão na comunidade porque são comentados na escola; tem a confidência de uma criança de nove anos que é torturada pelo padrasto e sabe que a família conhece, mas não intervém. Tomada pela indignação, julga que a escola deve fazer a denúncia, pois sua deliberação sobre o caso está no campo de resguardar a vida de uma criança, portanto, sua escolha é por uma ação e não pela omissão. Daí temos a disposição para a ação. Informação imediata após relatar o caso de agressão que a aluna lhe confidenciou, a organização textual do relato mostra que a ação foi possibilitada pela pronta alteração psicofísica provocada pela paixão da indignação, completando a trajetória.

Após a indignação levar à ação de buscar providências para o fim da agressão à aluna, D6 é impactada por outra paixão, quando não se identifica com a inoperância da direção escolar que parece ter se acostumado com as inúmeras situações (naturalizado) de violência. Foi revelado a D6 que todos já sabiam e que os irmãos sofriam outras formas de violência do mesmo agressor. D6 permanece em estado de indignação e sente o impacto da impotência, sua própria e dos órgãos de proteção à criança e ao adolescente: “Esse é só um caso dentro de inúmeros que ocorriam e devem ainda ocorrer. Infelizmente, a omissão da família é gritante, assim como a lentidão e a ineficiência dos órgãos competentes de proteção à criança e ao adolescente”.

Fica a sensação de que as agressões se perpetuam na comunidade escolar sem a devida intervenção dos agentes dos estabelecimentos de ensino e que muitas paixões estão além desse relato e podem explicar a inoperância de que trata D6, tanto por parte da família quanto dos agentes de educação.

O estudo de Tardieu (2008) é uma denúncia, ainda no século XIX, dos castigos impostos às crianças por membros da família, diagnosticados nos exames realizados no campo da

investigação forense, que revelou mortes que eram causadas por maus tratos, verdadeiras torturas. O caso de A6 está no nível de crueldade dos estudos do médico e pesquisador.

Vê-se que as pessoas se acostumaram com os casos de violência, pois já não causa estranhamento a agressão relatada, sendo considerada exagero e alarde. O que Tardieu (2008) pretendia com seus estudos, na verdade, está se realizando, porque enquanto alguns consideram alarde e necessário à disciplina, a sociedade exigiu legislações que visam proteger que a disciplina se torne agressão, como foi a disputa popular que fez chegar ao Congresso Nacional o projeto de Lei que culminou com a Lei 13.010/2014, conhecida como Lei menino Bernardo ou Lei da Palmada. A proposta contra castigos físicos impostos a crianças e adolescentes como forma de disciplina foi muito debatida popularmente e no parlamento, sendo um avanço para a sociedade brasileira.

Apelamos aqui à proposta de Garantismo, de Ferrajoli (1999), que tem como base os direitos fundamentais e as garantias processuais. No caso do R6, a mulher, desde menina, sofre a violência de gênero, praticada pelo homem responsável pela casa, negligenciada pela omissão do avô e violentada outra vez pelo descaso do Estado, através da equipe escolar, que deixa de considerar aquela aluna como uma pessoa de direito, aumentando ainda mais sua vulnerabilidade e tendo comprometidos sua infância e seu desenvolvimento.

4.2.7 Relato 7 – Confiança, ódio e medo

As experiências em sala de aula conferem aos professores possibilidades de interpretar alguns sinais dados pelos alunos, como pistas a serem seguidas, como no relato 7, em que a docente volta sua atenção para alteração no desempenho escolar de uma aluna que sempre tirou boas notas e começou a faltar constantemente às aulas. As características de A7 inicialmente são definidas pela docente como “uma menina tímida, calada, muito estudiosa, inteligente, sempre tirava nota boa”, e garantia que a aluna tirava notas boas em todas as disciplinas, pois tinha esse conhecimento das reuniões de Conselho de classe. Esse comportamento, porém, começa a mudar, com as baixas notas que D7 começa a perceber e, atenta aos detalhes, próximo ao fim do ano letivo (4ª unidade), deduz que um problema pode estar afetando a vida escolar da aluna e busca informações.

Uma amiga dela, que era a melhor amiga da sala, veio conversar comigo e me relatou o problema que ela estava passando e que já era a segunda vez que estava acontecendo, que esse cara era padrasto dela, morava com a mãe e uma vez já tinha acontecido dele abusar dela. A mãe ficou sabendo, não fez nada e dessa vez ele fez de novo. Ela foi passar um tempo na casa do avô e eles perceberam lá que ela andava chorando por

tudo e ela contou ao avô. Foi aí nesse tempo que todo mundo da rua em que ela mora ficou sabendo, inclusive o povo se juntou e deu uma surra nele. A polícia prendeu e ela ficou sob a guarda do avô. (D7)

Outra aluna (colega de A7) vai ao encontro da professora porque confia em sua escala de valores (Figueiredo, 2020, p. 41), pelo que conhece da docente e pela preocupação que D7 demonstra pelo alunado, então, aposta que seu auditório tenha paixões em disponibilidade capazes de ajudar sua colega.

Ao conhecer os fatos, D7 se dá conta de que a aluna não tem condições de se dedicar aos estudos porque sofre um mal e que precisa da ajuda de todos, tamanha foi a persuasão do discurso que revelou o caso de violência. O assunto em questão diz respeito aos valores de D7, que reconhece como um tema que exige cuidado e tratamento diferenciado, pois é um sofrimento que lhe remete a si mesma e, por isso, causa a identificação.

Caminho pavimentado para o despertar da paixão, D7 se dedica a resolver a situação escolar de A7, argumentando junto aos colegas professores, que a aluna não pode ser avaliada, nesse contexto, como os demais alunos. Verifica-se o despertar da paixão da compaixão, em que há uma sensação de dor “considerada como um mal destrutivo ou doloroso, que recai sobre quem não merece” (Figueiredo, 2020, p. 37), gatilho para uma tomada de decisão. É possível que os processos subjacentes que ajudam na tomada de decisão, após a mudança de julgamento, tenham acontecido simultaneamente.

A mudança de julgamento é a etapa em que a paixão altera o juízo sobre um fato e D7 entende que o baixo desempenho da aluna não é resultado de seu desinteresse pelos estudos, mas é consequência da violência que está sofrendo. Em face dos males causados pela violência, no momento de deliberação D7 consulta seus valores e faz uma escolha de acordo com sua relação com a ética, avaliando como um mal que precisa ser prevenido e se dispõe a agir, de modo que a aluna seja avaliada por sua atuação durante o ano letivo e não apenas por uma prova, nem exigir que ela fosse submetida ao teste. Sua ação foi a de reunir um Conselho deliberativo que aprovasse A7 pelos resultados obtidos antes do abuso e que considerasse todo o seu percurso escolar.

O relato ainda revela a paixão do medo e da indignação com o desenvolvimento dos fatos. Legalmente, o agressor foi denunciado e A7 ficou sob a guarda do avô; sofreu a penalidade da revolta popular que, ao saber do caso, atacaram-no na rua. Tem-se, então, o ódio da população àqueles que praticam o crime de estupro (Figueiredo, 2020), paixão assim definida:

É a ânsia por querer causar mal ao outro. Diferentemente da cólera, o ódio diz respeito à inimizade em relação ao geral, às classes, não ao particular. Odeiam-se aos ladrões, malfeitores e carrascos: às classes, não aos sujeitos. Quem sente cólera quer que o causador de seu tormento sinta, em seu lugar, seu mal, enquanto quem sente ódio deseja que seu alvo desapareça. (Figueiredo, 2020, p. 36).

Em contrapartida, destacaremos a atitude de amor do avô para com a neta, a responsabilidade da proteção e o cuidado com a vítima para que a agressão não se repetisse. A paixão do “amor é desejar para alguém aquelas coisas que você considera boas (desejando-as para o outro e não para si) e tentar, ao máximo, fazer com que elas ocorram. É, pois, o laço de identidade com o outro” (Figueiredo, 2020, p. 36) e esse amor salvou A7 da violência sexual, sob os cuidados de docentes, atenção dos colegas e intervenção de um familiar.

Além das paixões despertadas na relação professor-aluno (D7-A7), outras paixões permeiam o relato: a confiança de A7 em seu avô, o ódio dos vizinhos e o medo de que a agressão continuasse passaram a guiar a ação de D7. A docente justifica suas precauções pelo fato de o agressor ter sido preso por pouco tempo, permanecendo uma ameaça para a vítima. Por isso, D7 está atenta à segurança da aluna no caminho entre a escola e a sua casa, cuidando para que ela não fique sozinha na frente da escola e saia apenas na companhia do avô.

D7 reflete sobre um perigo que pode estar na escola, sob a figura de apenados. O termo “apenado” é utilizado para designar quem cumpre pena socioeducativa e tem o local de atuação designado por juízes. Neste caso, o agressor de A7 era padrasto e estava como apenado²⁴ na escola em que a aluna estudava, ou seja, era uma ameaça no lar e na escola e ainda poderia ameaçar a integridade de outras alunas.

Estamos diante de um relato em que a situação de violência não foi descoberta apenas pelo docente nem foi denunciada ou resolvida pela escola. No entanto, ao ser tocado pelo caso de violência a que uma menina estava submetida, a equipe pedagógica atuou afetuosamente, mostrando que a escola deve considerar o sujeito como um ser complexo em sua completude e, portanto, não pode ser visto como alguém que consome informação e transforma em conhecimento. Para Barros (2002), a escola também conjuga o afeto, condição imprescindível para a manutenção de uma relação afetiva entre professor e aluno, porque considera o sujeito como um todo; se os docentes considerassem apenas o intelecto e as decisões no campo racional, teriam seguido suas avaliações, de acordo com o calendário escolar e com as metodologias rotineiras e como resultado teriam uma adolescente com o ano letivo comprometido por uma unidade curricular, no momento em que padecia de um sofrimento

24 Que foi condenado a cumprir alguma pena; que foi punido ou castigado. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/apenado/>.

imerecido. Daí, afirma-se que a razão sozinha pode conduzir o sujeito a uma falha (Damásio, 1996) e a intervenção das paixões pode ajudar na decisão.

Pelos relatos, o que sentimos, muitas vezes, é que a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é um problema menor, que vai sendo contornado com o tempo, que pode ser sanado com paciência e sem alarde. O que temos visto é que o tempo está sendo cada vez menor e que este pouco tempo é muito sofrido. Cada observação relatada por um professor deve ser apurada com seriedade pelo bem da vida dos menores.

Cada marca deve ser investigada e todo olhar precisa ser corajoso o suficiente para desafiar a omissão e tomar as medidas necessárias para a proteção infanto-juvenil, seja de outro familiar, seja da equipe escolar, da comunidade religiosa, do grupo esportivo e de qualquer grupo que observe indício de agressão, de negligência ou de humilhação. Fingir olhos fechados é o maior agravante desse tipo de violência.

A importância da atenção com os menores por todos os olhares é enfatizada neste caso em que o familiar não compartilha a residência, no entanto, percebe os sinais e, atento, o avô protege, cumpre seu papel de adulto capaz e que tem responsabilidade pelo menor. É a família cumprindo sua função de proteger e garantir a segurança do adolescente.

O docente, compartilhando o ambiente escolar, segundo maior espaço de convivência das crianças e adolescentes, também é responsável por seu bem-estar e tem a obrigação legal de comunicar suspeitas de abuso e quaisquer formas de violência.

4.2.8 Relato 8 – Confiança, medo e compaixão

Conhecer os alunos, em atividades que falam de si, já é uma disposição a enfrentar suas peculiaridades, a tentar entender as necessidades de cada um e a respeitar cada aluno em sua individualidade. O desafio a que D8 se dispõe em todo início de ano letivo é um compromisso de sua didática em sala de aula, por acreditar que seja justo e eficiente o ensino pautado em condições específicas.

Na busca por identidades, D8 descobre uma situação de violência com um de seus alunos. A atividade escolar tornou-se uma oportunidade de confiança de A8, aluna que buscou socorro na confiança em sua professora, escrevendo sua situação aflitiva, certamente porque sentiu que havia espaço entre docente e discente para o desabafo, provavelmente pela iniciativa do professor em dar abertura para conhecer seus alunos. A explicação de D8 sobre a escrita em vez da oralização da autodescrição, garantiu a confidencialidade das informações e pode ter

dado a A8 um prévio conhecimento daquele a quem poderia revelar sua aflição. Inicia-se aqui mais uma trajetória com a etapa da disponibilidade.

O texto trazia mais que sua identidade, era um pedido de ajuda, pois registram-se frases como: “ela dizia que estava nas últimas, não estava aguentando mais, estava à beira de um suicídio” (D8), o suficiente para impactar a alma de D8, que afirma ter ficado muito nervosa. O nervosismo de D8 impacta no estágio da identificação, em razão de um discurso ativar os valores que ligam aluna e professor e esse elo possibilita o despertar da paixão. Para entendermos a paixão que foi despertada, vejamos o detalhamento do caso.

Ela começou a me contar o caso do pai, que desde muito cedo, está com 15 anos, ela sofria violência doméstica. O pai é alcoólatra e quando bebe ele diz barbaridades a ela, inclusive fala sobre a aparência física dela e, em alguns momentos, ele agride, chega à agressão física também. Ela tem uma autoestima muito baixa, não se olha, não se aceita, tem aquelas escoriações que ela mesmo faz, tentando minimizar a dor. (D8)

O discurso interpela D8 em sua alma por isso, revela o nervosismo, um estado de perturbação, talvez uma mistura de medo e anseio por uma solução, que altera involuntariamente o funcionamento de nosso corpo. Diante da agonia e das crises de choro de A8, D8 procura formas de acalmá-la e a questiona sobre a possibilidade de tomar uma providência, proposta que é recusada pela vítima ao justificar não ter para onde ir e que esse tratamento violento era apenas com ela. Essa ressalva dá a entender que o comportamento agressivo não era provocado apenas pela bebida, pois essa relação hostil era apenas com uma das filhas. O cuidado e o acompanhamento de D8, após a revelação da violência aponta para o despertar das paixões do amor e da compaixão, em virtude da tomada de decisão de confortar, proteger e fazer com que a aluna tenha segurança de si e possa construir sua emancipação.

Amor e compaixão são paixões que colocam orador e auditório na mesma posição hierárquica, em posição de igualdade (Figueiredo e Santos Junior, 2020), reforçando a paixão da confiança que se faz presente na relação professor-aluno e transmitindo uma mensagem de superação daquela situação com a sua ajuda. A mudança de julgamento se concentra no amparo a uma pessoa que é vítima de humilhação pelo próprio pai, pela conivência da mãe, pela dor do desprezo. Sentir-se humilhada é uma condição do desprezo que coloca a pessoa que o sente numa posição de superioridade, que é a posição hierárquica que o pai assume ao tratá-la como inferior, inclusive em relação aos seus irmãos.

Analisando as paixões do amor e da compaixão neste relato, vemos que a mudança de julgamento em D8 opera pela salvaguarda da vida de A8, já que a vítima se encontra em uma

situação de desespero, o oposto da confiança, pois não tem esperança de que o caso se resolva. A deliberação é forjada no valor da vida em primeiro lugar, visto que sua escolha parte da proteção àquela vida naquele momento e se dispõe a agir pela segurança emocional de A8.

Chamei para conversar, levei-a para um lugar calmo, tranquilo na escola, dei um abraço nela, agradei, primeiramente, passei a confiança, disse que ela não estaria mais só, porque ela escrevia que estava só, não estava suportando mais aquele momento. [...] E fui tentando conversar, organizar, perguntei se ela tinha vontade de que outras providências fossem tomadas. [...] E fomos conversando e dando uns ares para que ela construísse sua identidade independente, de autonomia, estude um caminho. E estou, agora, aguardando o início do ano letivo para reencontrá-la para ver como foram esses dois meses que ela passou em casa. (D8)

Nesse ponto, também se destaca o medo, pois as ações de D8 se dedicam à prevenção de um mal maior, cujo indício está escrito na atividade: “à beira de um suicídio”. Vale-nos, aqui, refletir sobre os casos de violência psicológica e o crescimento de óbitos provocados por suicídio. No Brasil, entre 2017 e 2021, as notificações de violência psicológica contra crianças de 5 a 14 anos passaram de 6 mil, contra adolescentes de 15 a 19 anos ultrapassaram 9 mil casos e os casos de suicídio se tornaram a segunda principal causa de morte de pessoas da faixa etária entre 15 e 29 anos, motivados por bullying, insultos, agressões verbais e físicas (FBSP, 2023, p. 68).

Assim, a disposição para ação de D8 se baseia no fortalecimento moral da vítima, salvaguardando sua vida, com assistência emocional, amparada no afeto e no acompanhamento da condição emocional e mental da aluna, que prosseguirá no ano subsequente, revelando uma ação em andamento. Nesse contexto, D8 sentiu-se persuadida pelo discurso apaixonado de A8, no tocante à grave questão da violência intrafamiliar, sendo tocada pelas paixões da confiança, do medo e da compaixão.

Aqui, o medo de ambas mudou o trajeto da ação que foi inicialmente projetada para a denúncia, no entanto, a gravidade da condição emocional da aluna apontou para o caminho da proteção por outra via, que foi o restabelecimento de sua autoconfiança e seu empoderamento pessoal.

Há a paixão que é um martírio, que é o próprio sofrimento, de acordo com Plantin (2011). Todos veem, se compadecem, mas esperam numa fé de que em algum momento vai passar. As barreiras que dificultam enfrentar a violência constante, que é repetitiva e com as mesmas características, são edificadas pelo medo. A experiência de D8 calcula os riscos: retaliação do agressor; negação da família; possibilidade de inoperância das autoridades; e

ações insuficientes dos órgãos de proteção. Cada pedra dessas barreiras é sedimentada pelo medo que se relaciona diretamente com a paixão oposta, a confiança. A vítima tem que administrar o medo de muitas coisas e a confiança em algumas pessoas.

4.2.9 Relato 9 – Confiança e amabilidade

O relato 9 desvela uma realidade vivenciada por pessoas que têm a orientação sexual fora dos padrões heteronormativos. O gráfico divulgado pela Mapa da violência 2023 dá a dimensão: em 2021 houve em torno de 4.500 casos de violência contra homossexuais no Brasil (FBSP, 2023, p. 62) e 45% dos casos se concentra nas pessoas de 15 a 29 anos (p. 65). Esses dados mostram que vivemos em uma sociedade agressiva com as pessoas que se reconhecem homossexuais, ou até mesmo, com aqueles que ainda não se autodefinem como tais.

É nessa conjuntura social que D9 relata sua experiência com um aluno que se reconhece homossexual e confidenciou à docente que sofre espancamento. O aluno vê, em D9, alguém confiável por sua afeição com os alunos: “Chegou a mim, depois de um tempo, ao longo do ano, ele percebeu minha proximidade com os alunos, que eu converso e fui ganhando a confiança dele e ele se sentiu à vontade para dialogar” (D9). A9 achou, na docente, um campo fértil para plantar sua confiança, pois havia observado seu auditório durante as aulas e sabia como semear sua história. Encontrou, assim, paixões em disponibilidade.

A9 confia que existe um elo entre ele e o docente e revela que sofre espancamento desde pequeno pelo padrasto, segundo o relato.

O pai deixou a mãe dele quando ainda era pequeno, casou com esse homem, são evangélicos e não aceitam a escolha dele, da homossexualidade. E espanca porque ele tem os trejeitos desde pequeno e até hoje, eles não conseguem aceitar, dizem que é coisa demoníaca, espanca e exige que ele se torne homem. (D9)

Há identificação de D9 com o sofrimento do aluno, pois há pistas de que o docente não compartilha das discriminações da família contra A9, como pensar que homossexualidade é mau comportamento e seus valores apontam para a ideia de que a violência não é caminho. A9 conta seu sofrimento e o relato de D9 informa a gravidade do caso: “não conseguem aceitar, dizem que é coisa demoníaca, espanca e exige que ele se torne homem”. Essa organização textual nos leva a acreditar que seu pensamento é contrário ao comportamento da família e essa reprovação é o vínculo que une aluno e professor, que se reconhecem em uma luta por dignidade; eis a etapa da identificação.

Meyer (2000, p. XLI) explica que “as paixões constituem um teclado no qual o bom orador toca para convencer” e, com base nessa afirmação, percebe-se que A9 soube tocar seu auditório. Um dado importante de ser avaliado é sobre a religião dos familiares, como se o fato de serem evangélicos dificultasse o respeito à orientação sexual do adolescente e anulasse a obrigação de proteger o filho/enteado. Tal informação poderia não ter o mesmo efeito se seu interlocutor também fosse evangélico, por isso, A9 esperou conhecer melhor a docente, apropriando-se de informações que lhe fossem úteis no momento do desabafo, acreditando que encontraria conforto.

No despertar da paixão, percebemos o favor, paixão assim definida por Aristóteles e resumida por Figueiredo: “bondade desinteressada em fazer ou devolver o bem ao outro. Denota uma assimetria, pois ocupo um lugar que me permite fazer algo para o outro que, por sua vez, se encontra em uma posição de necessidade” (2020, p. 37). D9, tomada pelo favor, deseja que aquele mal cesse e pergunta a A9 o que ele quer fazer, se quer ajuda para denunciar a violência física de que é vítima, lembrando que é um ato de homofobia, caracterizado como crime, além de ser uma agressão a um adolescente.

O despertar da paixão do favor promove a mudança de julgamento, pois de acordo com os princípios éticos de D9, a agressão é um crime que precisa ser denunciado e a integridade física do adolescente deve ser preservada. Em face desse julgamento, D9 considera a agressão e a discriminação como atos inaceitáveis, o que é fundamental para sua escolha, optando pela proteção da vítima e, assim, se dispôs à ação, apoiando qualquer decisão de A9. Este demonstra a pretensão de buscar sua independência financeira para sair de casa e se livrar das agressões.

A ação de D9 é de comprometimento com o bem-estar do discente, com sua emancipação e com o fortalecimento moral frente à violência que os homossexuais enfrentam diariamente, dentro e fora do ambiente familiar. São as paixões da confiança e do favor (amabilidade) que possibilitaram a tomada de decisão e disposição para ação de D9 e deram, assim, sustentação à decisão de A9 em lutar para sair da situação de violência intrafamiliar pelo próprio empoderamento.

Quando falar com alguém é um alívio e não se confia nem na família nem no Estado, a paixão da confiança é um combustível que abastece e impulsiona a seguir vivendo. A confiança no docente abre um horizonte que permite acreditar que não é todo mundo que recrimina e que violenta e a amabilidade dá a esperança de viver bem, de ser amado e respeitado. A9 é um adolescente que está percebendo suas vulnerabilidades e consegue enxergar uma saída a partir de sua emancipação e, enquanto não pode se libertar de sua condição, encontra apoio na confiança e na amabilidade de um professor.

4.2.10 Relato 10 – Amor, confiança, indignação e vergonha

Os sinais de uma aluna muito calada e que tinha dificuldade de aprendizagem chamaram a atenção do docente. O motivo da introspecção da aluna foi revelado por uma carta destinada não ao docente que fez este relato, mas à professora de Ciências. Na esteira da Trajetória das paixões, a etapa da disponibilidade é determinada quando há por indícios que estão ligados à paixão da confiança, como vimos no início desta seção. O discente só semeia sua história se perceber que o terreno pode ser fértil o bastante para alcançar seus intentos, seja de conforto, de proteção ou de respaldo em alguma decisão mais contundente. Se alguns professores perceberam o comportamento ensimesmado da aluna, A10 acredita ter encontrado paixões em disponibilidade para confidenciar seu estado de violência à professora de Ciências, narrando seu caso em uma das muitas cartas que escrevia para a docente, pois foi esta docente criou para a aluna a imagem de uma pessoa digna de confiança, entre todos os docentes.

D10 informa que A10 gostava muito da professora de Ciências e essa expressão pode indicar uma relação de amizade (amor), em que “se deseja para alguém aquelas coisas que você considera boas e tentar, ao máximo, fazer com que elas ocorram” (Figueiredo, 2020, p. 36); e que já existe uma relação de confiança, em que se tem esperança de ser levada a um lugar de segurança. Uma relação estabelecida é profícua para a etapa da identificação, lugar em que se diminuem as diferenças entre orador e auditório (Meyer, 2000), sob o termômetro das paixões; partindo da amizade, ambos estão na mesma posição hierárquica, aproximando-os, enquanto a confiança cria um laço de identidade porque quem a sente espera do outro uma resposta positiva.

Assim, A10 espera persuadir a docente ao discursar em sua carta que, de acordo com D10, relata: “Ela dizia que era abusada pelo irmão que a trancava, os pais trabalhavam na roça e quando saíam, deixavam ela e os irmãos trancados em casa, o irmão entrava, se trancava no banheiro com ela e praticava o abuso” (D10). A revelação inesperada abala a professora, pois esta fica preocupada e vê-se diante de uma situação que fere seus princípios, bem como os sentimentos da aluna, que pede ajuda: etapa da identificação.

Este é o passo que leva ao despertar da paixão que podemos identificar como a indignação. Na narrativa, D10 passa do detalhamento do abuso à informação da denúncia na delegacia, atitude que pode indicar o desejo de que o agressor não fique impune. Há também um abalo proveniente da alteração de seu julgamento frente ao comportamento de A10 quanto aos comentários na escola sobre o acontecimento, o que interfere na resolução do caso e prejudica o restabelecimento da vítima. A causa do silêncio e do isolamento da aluna parecia

ser desconhecida e, em decorrência da informação de abuso, a docente delibera pela ação legal, que julga estar de acordo com seus princípios, e escolhe uma forma que traga punição ao agressor e segurança à vítima. Dessa maneira, a docente se dispõe à ação de denunciar, o que foi feita pela escola, tendo sido realizado por uma equipe ou por algum docente, mas que tem a participação direta da destinatária da carta. Cumpre-se, assim, a Trajetória das paixões pelas evidências no relato de D10.

A ação da escola resultou na fuga do agressor e no descrédito da vítima, já que D10 relata que os pais falaram que a menina sofria de transtornos mentais e que tinha inventado a história, o que é muito comum nos casos de violência contra crianças e adolescentes. Colocar a vítima em dúvida, em face da vergonha da família, uma paixão que age fortemente nos casos de violência intrafamiliar e tem como definição: “vergonha é dor ou perturbação em relação ao presente, passado ou futuro, que achamos que tenderá ao nosso descrédito de acordo com a visão de outrem (Figueiredo, 2020, p. 37). A fim de fugir das consequências do fato condenável, tenta-se anular o caso, colocando a vítima em depreciação, o que se configura como outra violência. E elencamos ainda a paixão da indignação de D10, que sente que um agressor está impune e está certo de que a aluna sofreu algum abuso.

Identificamos nesta análise as paixões: amor, confiança, indignação e vergonha.

4.2.11 Relato 11 – Compaixão ou indignação?

O relato 11 deixa a paixão em suspense, ainda que seja perceptível seu despertar. É relevante informar que, na análise desta narrativa, a oradora (A11) não tem a intenção de confidenciar que sofre agressão, no entanto, seu comportamento agressivo com professores e colegas é uma forma de comunicação, principalmente quando as pessoas em volta têm uma leitura apurada desses sinais.

D11 é chamada à atenção pelo comportamento agressivo de A11 e, diante desse comportamento, percebe-se que há um canal aberto preparado para a revelação de um assunto difícil. Nesse aspecto, a paixão é retórica porque altera o comportamento de uma pessoa, de modo que esse comportamento seja discursivo e comunique a um auditório que há algo estranho. O desejo de causar mal ao seu agressor pode ser o motivo de uma pessoa se tornar agressiva e o medo de causar esse mal pode endereçar essa ira a outras pessoas, o que pode ser demonstrado em seu estado de “choro incontrolável” (D11).

Assim, A11 se expressa e encontra em seus docentes paixões em disponibilidade, constatada nas seguintes ações dos docentes: “Ao ouvi-la e aconselhar, pedi um abraço”. No

entanto, a expressão maior da aluna foi a revelação feita pelas marcas em seu corpo: “foi aí que o casaco caiu e pude ver vários hematomas em seus braços, pescoço” (D11). A docente já tinha sinais suficientes para entender a causa da agressividade da aluna, que foi confirmada pela mesma: “O pai havia chegado em casa embriagado e bateu nela, na mãe e nas irmãs. Segundo ela, isso passou a ser frequente após o pai ser demitido do trabalho” (D11).

D11 imagina a situação de violência que a aluna tem sofrido, vê a gravidade dos fatos nas marcas de agressão e há um reconhecimento entre docente e discente (D11 e A11). O reconhecimento passa pela compreensão da docente em relação às reações da aluna – agressividade, choro inconsolável – como se, naquele momento de revelação tão drástica, houvesse uma aceitação daquela forma de se expressar que, na verdade, o sofrimento que vivia justificasse tal comportamento. Nesse momento em que se nota ideias afins, há a identificação.

Antes do discurso propriamente dito, enunciado, há expressões gestuais e emocionais. Fundamentado na identificação, é possível empreender o despertar da paixão que surge como uma incógnita, pois no relato não há informação a respeito de alguma atitude, mas informa que “após o relato, os pais se separaram”. Analisando por essa sucessão de fatos, supõe-se algumas ações: a) o caso de agressão pode ter repercutido na escola, chegando à comunidade escolar; b) a equipe escolar pode ter chamado a mãe à responsabilidade e esta ter resolvido pela separação; c) a equipe escolar pode ter buscado ajuda junto aos órgãos de proteção.

No primeiro caso, pensa-se no despertar da compaixão, “sensação de dor, considerada como um mal destrutivo ou doloroso, que recai sobre quem não o merece” (Figueiredo, 2020, p. 37). Sentir compaixão pode ter levado a docente – ou a equipe escolar – a buscar uma solução que não passasse pela tensão da denúncia, o que poderia expor a vítima ainda mais. Na segunda suposição, o medo, “uma dor ou distúrbio decorrente da projeção de um mal iminente que tem caracterização destrutiva e penosa” (Figueiredo, 2020, p. 36) pode ter levado a docente (ou equipe escolar) a convocar a mãe da aluna e persuadi-la a proteger as filhas e a si mesma, e pode ter a participação também da compaixão. Na última hipótese, a busca pela responsabilização do agressor junto aos órgãos de proteção pode ter sido guiada pela indignação, a paixão que “compreende um pesar pelos que parecem ser felizes sem o merecer ou que gozam de sucesso imerecidamente” (Figueiredo, 2020, p. 37), o que faria o agressor pagar por seu crime.

Outra paixão que pode ser associada aos fatos é a vergonha, que “caracteriza a inferioridade que sentimos em relação ao outro” (Figueiredo, 2020, p.37), e que é uma provável explicação para a separação entre pai e mãe de A11, considerando que a circulação da história

pode ter motivado o afastamento de parte da família do lugar onde morava e a fez partir para a cidade natal da mãe.

As conjecturas dão a dimensão de que houve uma mudança de julgamento nas pessoas que souberam do caso e que houve uma consequência: “O comportamento da mesma melhorou consideravelmente” (D11). Essa informação nos permite pensar que a mudança no comportamento da aluna é resultado do fim das agressões, por conta do afastamento do agressor. De acordo com a forma como as informações estão dispostas no relato 11, podemos inferir que a Trajetória das paixões se completa.

A brevidade do relato nos dá a oportunidade de tecer conjecturas com os indícios que se encontram no discurso, pois mesmo que não estejam expressamente escritos, as paixões podem estar presentes, mais que isso, elas operam ainda que pareçam ocultas.

Para onde ir quando nossa casa não nos acolhe mais? A dificuldade de enfrentar a violência passa pelas várias etapas que precisam ser vivenciadas uma após a outra. Como isso se processa no interior da vítima? Precisa se afastar do agressor, ter para onde ir, garantir o próprio sustento? Os mesmos questionamentos por parte da mãe quando o agressor é o pai ou padrasto, muitas vezes esbarra na questão de emprego e renda, garantia imprescindível para avançar da primeira fase para a próxima. Precisa também superar a ideia cultivada por cada geração de que a mulher não deve deixar sua casa, de que a família é indissolúvel e ter coragem de dissolver os laços que, ao invés de unir, amordaçam.

4.2.12 Relato 12 – Tristeza e indignação

Vimos, até aqui, as diversas paixões que exercem poder de persuasão nos docentes ao conhecerem casos de alunos que sofrem violência no lar. Chegamos, então, ao último caso de nossas análises em que a violência contra crianças e adolescentes é vista a partir escola.

O relato 12 é uma constatação da angústia que persegue os professores em seu magistério. D12 inicia seu relato apresentando a paixão que a toma diante da situação que narra, a tristeza, além de enfatizar que acompanhou o caso de perto, o que parece não deixar dúvida quanto à veracidade dos fatos, o que é comum quando uma criança ou adolescente diz que é vítima de alguma agressão. A docente sente a aflição da aluna, pois suas paixões já estão em disponibilidade e demonstra o elo com a discente ao designar a omissão dos familiares: "todo ato de omissão praticado por pai, padrasto, amigo ou parente compromete com danos psicológicos e, principalmente, desinteresse e distúrbio na aprendizagem" (D12). A descrição da maneira como a vítima é afetada mostra que a docente partilha da dor da adolescente, pois o

fato de reprovar a omissão da família e de perceber os danos causados possibilitam a identificação. A partir daí, ocorre o despertar da paixão da tristeza que atinge D12 e a faz refletir em seu relato mais do que narrar o caso de violência de A12. A tristeza persuade D12 a falar de como a violência sofrida por outra pessoa lhe afeta e enumera os danos causados à vítima, como uma forma de expressar sua indignação. De acordo com Aristóteles,

Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio. É desta espécie de prova e só desta que, dizíamos, se tentam ocupar os autores atuais de artes retóricas. E a ela daremos especial atenção quando falarmos das paixões. (ARISTÓTELES, 2015, p. 63)

A tristeza é propulsora que faz despertar outra paixão, que aflora quando se trata da omissão, pois é perceptível uma fala indignada, indiciada na análise das consequências do abuso que a aluna sofre e por saber que a vítima pede socorro e os familiares não acreditam. Passa-se à etapa da mudança de julgamento, momento da alteração psicofísica da pessoa que sente a paixão, quando analisa os danos que a aluna sofre: "sem contar com o grande abalo no lado emocional e o grande sofrimento em relação às pessoas adultas de seu convívio por não acreditar no seu pedido de socorro em casos como esse" (D12). Ao avaliar os problemas e perceber que não haverá ajuda em casa, D12 passa para uma tomada de decisão, na qual reflete sobre a dificuldade de uma adolescente confiar em alguém fora de seu convívio familiar a ponto de pedir ajuda. Como a docente conhece o caso, decide pela ação de providenciar o afastamento da vítima de seu agressor, solicitando a ajuda de outro familiar, a avó.

Quando soube que o padrasto agredia a menina e já tinha entrado em seu quarto e tentado abusar dela, falei com a mãe, sem sucesso. Tivemos que pedir a avó da menina que cuidasse dela em sua casa, tirando do convívio com o padrasto, foi uma luta muito grande com os dois, mas conseguimos. (D12)

Assim, D12 interfere na situação de violência intrafamiliar sofrida pela aluna, movida pela tristeza de ver uma adolescente sofrer em seu próprio lar e pela indignação ao perceber a omissão dos demais. D12 enfatiza que A12 tem dificuldade em buscar ajuda fora de casa porque sente medo e vergonha, como em outros relatos, o medo é uma barreira que dificulta a resolução do problema e a vergonha retém as forças de reação da vítima, já que nenhum dos familiares procurados por ela acreditaram no abuso do qual padecia.

O relato de D12 é breve, mas uma apurada análise da situação em que muitas crianças e adolescentes se encontram, e que revela os sentimentos de angústia e de tristeza que afetam profissionais da educação em seu cotidiano; mas também mostram que os docentes não ignoram

nem são coniventes com situações de violência. A tristeza de D12 está evidente em seu relato e, como não é bastante para uma ação desafiadora, a indignação a impele para uma ação efetiva e definitiva.

Quando nos sentimos frágeis e olhamos para todos os lados, precisamos achar a saída, uma força que nos habita para nos dar a chance de continuar. Infelizmente muitos desistem e tiram suas vidas. O estado de tristeza de D8 é levado pela indignação ao constatar que uma adolescente reflete sobre sua condição de vítima de violência intrafamiliar, acometida pela estupidez do padrasto e pela omissão da mãe.

Toda a sociedade falha quando uma criança ou um adolescente é violentado. A sociedade organizada e os estudiosos contribuíram para que a legislação garantisse punição aos agressores e que o Estado se responsabilizasse pela proteção dos menores, preservando-lhes a vida. As paixões docentes são um grito de alerta de que essas vidas estão em risco e mostram que no ambiente escolar há compromisso e atenção com o bem-estar dos discentes, os profissionais da educação assumem mais esta atribuição, baseada no afeto e na responsabilidade social. Assim, espera-se que a compaixão e a indignação que emanaram dos docentes nos relatos 1, 4 e 11 movam para uma ação afirmativa que proteja as vítimas e responsabilize os agressores; que o medo dominante nos relatos 2, 6 e 7 não condenem as vítimas à perpetuação da violência; que os indícios de ódio e de ira presentes nos docentes não encaminhem os adultos para a vingança, mas para a justiça e a proteção; por fim, que a confiança e o amor que unem alunos e professores sejam fortes o suficiente para que crianças e adolescentes se desenvolvam com segurança, dignidade e alegria.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após as análises dos relatos de professores, apresentaremos a discussão dos resultados obtidos e faremos algumas reflexões. A fim de demonstrar a recorrência das paixões, elaboramos um quadro que apresenta as paixões vivenciadas nos relatos.

Quadro 4: Presença das paixões nos relatos dos discentes entrevistados

Paixões identificadas	Presença nos relatos
Amor	3
Compaixão	5
Indignação	7
Medo	6
Ira	1
Confiança	4
Amabilidade	1
Vergonha	1
Ódio	1
Tristeza	1

Fonte: elaborado pela autora.

Além das paixões Aristotélicas, identificamos outra o estado de impotência, muito presente nos relatos e identificada em três momentos.

Vimos que em todos os relatos a trajetória das paixões foi cumprida. Pelo quadro, percebe-se que a paixão da indignação é a mais recorrente, o que demonstra que a violência não é tolerada e, principalmente pelas agressões serem praticadas por familiares contra crianças e adolescentes; a segunda mais despertada pelos sujeitos é o medo, este se tratando das vítimas de violência, bem como dos participantes que também expressam essa paixão; a estas, segue a paixão da confiança.

A confiança é uma paixão indispensável nos relatos pois, sem ela, algumas confidências não seriam feitas. Registramos, na primeira parte das análises, uma investigação dos preâmbulos dos relatos que têm os docentes como oradores que tentam persuadir seus discentes a revelarem suas aflições e o caminho que parece mais viável é despertar a paixão da confiança. Como meio ou como fim, a confiança se faz presente nas relações interpessoais e é um passo importante no processo persuasivo.

A paixão do medo foi identificada em seis dos doze relatos analisados. Essa observação nos permite compreender as dificuldades relatadas pelos docentes quanto ao enfrentamento da violência contra menores. O medo é também um forte elemento retórico porque leva as vítimas, e quem estiver próximo a silenciar, dando continuidade aos problemas. A compaixão foi vivenciada por cinco relatores que se dispuseram a olhar afetivamente para a vítima, cujas ações zelavam por sua proteção. Quanto à impotência, foi uma paixão expressa por três relatores, de modo a impedir uma ação pretendida por uma paixão anterior, muito forte, mas que foi interceptada. Essas paixões voltam o olhar de quem as sente, para quem sofre algum mal, a vítima. A ação, frequentemente, está relacionada à proteção e à segurança da vítima, dedicando-lhe apoio e compreensão. Essas paixões podem ser consideradas impeditivas, porque podem bloquear algumas ações diante das dificuldades que envolvem as situações, como o medo de o agressor se vingar da vítima por causa da denúncia; a angústia de ver uma criança ou adolescente ir para um abrigo e ficar distante de qualquer referência familiar e, até mesmo, o medo de que o julgamento da sociedade leve a vítima a uma atitude drástica. A impotência está associada ao medo pela insuficiência de respaldo para agir como se pretende, convertendo a ação inicial em outra que possa seja plausível diante do contexto.

Do outro lado, temos sete recorrências da indignação, uma recorrência da ira e uma do ódio. As três paixões levam a ações que estão mais associadas a fazer justiça, como denunciar e punir, ou seja, estão voltadas para quem causa o mal e não para quem o sofre. Diante dessas paixões, quem as sente pode avaliar que o mal maior é manter a situação de violência, mesmo considerando outros cenários possíveis.

Sob essa perspectiva, propomos uma reflexão sobre as paixões que agem poderosamente no espaço entre a mudança de julgamento e a ação, onde estão os elementos subjacentes: deliberação, escolha e disposição. As análises dos relatos permitem observar que algumas paixões funcionam no processo de persuasão como uma barreira pois, nas leituras investigativas de todos os relatos, percebemos que a ação ora atende à paixão do outro, ora atende a paixão que o domina, e que aquelas podem ser consideradas impeditivas no que diz respeito à tomada de decisão. Podemos observar essa oscilação em R5, R8 e R9, quando os docentes preferem não denunciar seus agressores e por apresentarem condições emocionais de grande instabilidade, fazendo com que seus interlocutores olhem mais para as consequências da violência nas vítimas do que para suas causas.

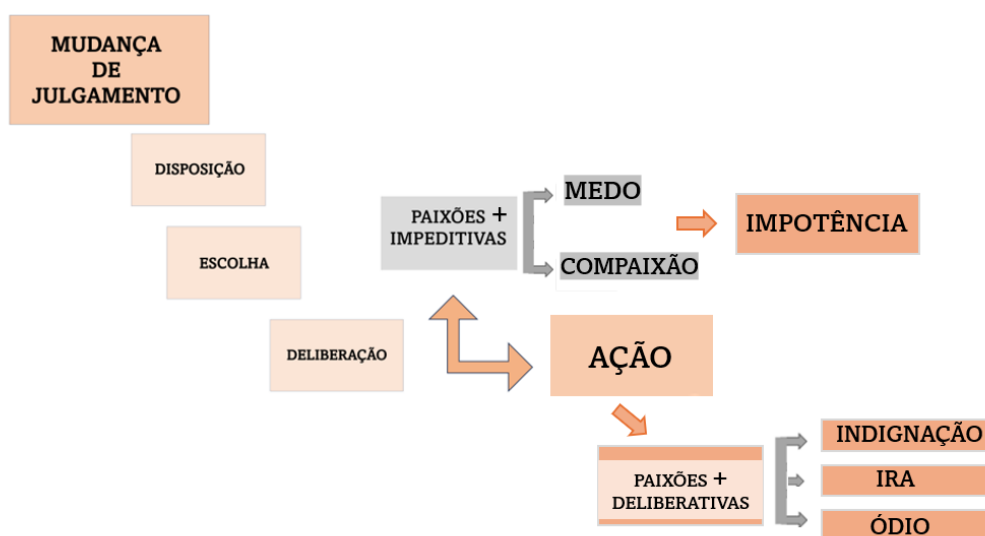
A deliberação pressupõe uma reflexão apurada para tomar uma decisão e, para isso, imagina várias consequências que a ação pode provocar; portanto, é uma conclusão a partir da reflexão.

Diante das paixões do medo, da compaixão e o estado de impotência, o processo de escolha é a seleção entre uma coisa e outra: aderir à compaixão, compreendendo a situação de sofrimento que a mãe da aluna enfrenta e a sensação de impotência, ou desafiar a reprovação e denunciar ou, ainda, propor que a mãe se afaste do agressor de sua filha. Com as opções apresentadas e mentalmente previstas é o momento de discernir pela opção que melhor considera e deveria ter a disposição para agir, ou a opção pode bloquear a ação, ao menos a ação pretendida.

Podemos pensar a chegada ao processo da disposição como uma bifurcação na qual precisa-se escolher entre dois caminhos. No relato 3, a oradora tem uma impressão na resposta da aluna quanto à possível intervenção de sua mãe: “Perguntei sobre sua mãe e disse-me que o irmão havia pedido para ela não contar nada, pois a mãe já sofria de depressão, provavelmente por causa da vida que levava com seu pai” (D3). Essa passagem dá indícios de que uma provável interferência da mãe será difícil de acontecer, possivelmente porque as agressões cometidas pelos que ocupam a posição patriarcal afetam toda a família, inclusive a mulher que exerce a função de mãe, que se vê diante de decisões difíceis e terminam por carregar as aflições e aguentar as torturas. Imaginando esse cenário, D3 percebe que é uma ação a ser descartada; ela recorre aos responsáveis pela escola e depara-se com outra barreira: “Procurei pessoas na escola que pudessem socorrer a aluna, mas ouvi uma realidade tão dura me causou uma sensação de impotência”. A ação pretendida pela docente esbarra na incapacidade de agir como se quer, que não encontra respaldo para buscar a responsabilização do agressor.

D3 buscou solução para a história que relatou e como não teve respaldo para uma ação efetiva (denúncia, afastamento do agressor, proteção materna ou fraterna), concluiu: “Como ela, muitas meninas decidem suas vidas para fugir de seus algozes”. Não estamos falando de solução, mas de ação impulsionada pela gravidade dos fatos, sem ser uma fuga de uma realidade de violência para outra. No relato 3, a paixão da impotência é assertiva e age fortemente na interceptação da ação pretendida pela oradora. Podemos considerar que a impotência é um estado provocado por uma paixão impeditiva – medo – que retrai as ações pretendidas e coerentes com os fatos apresentados.

Pretendemos demonstrar o raciocínio que conclui que nem sempre as paixões levam à ação pretendida ou que seria um caminho linear.

Figura 5 – Paixões impeditivas**Figura 5 – Paixões impeditivas**

Fonte: Elaboração da autora

Nos relatos 1, 2 e 4, temos a presença da compaixão. No que concerne ao relato 4, D4 demonstra a busca por uma solução junto aos pais, dialogando sobre a vida escolar da aluna; no entanto, as “muitas vezes” a que o docente se refere não parece resolver o problema, enquanto o artifício usado pela aluna e que ela acredita que solucionará seus problemas foi a reprovação, assim, ela presume que as humilhações cessarão. Entretanto, ficar retido em uma série no processo escolar porque o estudante não tem as condições dignas no ambiente familiar para estudar, como sofrer um conjunto de agressões que impedem o desenvolvimento intelectual e emocional de uma criança, não deveria ser visto como solução. A constatação de D4 ainda mostra que A4 tem consciência de que irá “apanhar”, mesmo assim está feliz, o que colabora com nossas conclusões de que é uma alternância entre violências, como trocar a humilhação pela agressão física, o que indica que a violência psicológica a afeta mais que a física.

D4 demonstra sentir compaixão quando narra a alternância de uma forma de violência a outra. Diante desse processo entre etapas da Trajetória das paixões, não identificamos a intenção de D4 em buscar órgãos de proteção que atuam para fortalecer os vínculos familiares e garantir o bem-estar de crianças e adolescentes, como o CRAS e o CREAS. Percebeu-se a deliberação em tentar conversar com pai e mãe, mas não há indícios de opção que a façam progredir para a escolha.

Nos relatos 3 e 4, o que fica mais evidente é a estratégia de buscar uma fuga, uma alternativa à violência vivida, que pode ser a alternância de uma forma de violência para outra. No relato 3, a vítima saiu de casa para viver sob as ordens de outro homem, o companheiro, que logo a abandonou e a submeteu mais uma vez a hostilidade no ambiente familiar, mudando apenas a figura do agressor. No relato 4, o ambiente familiar permanece o mesmo, sob as mesmas representações familiares (pai e mãe) e sem uma ação que transforme a realidade de violência a que a criança é submetida. Em ambos os casos, a indignação não foi suficiente para levar a uma ação que cessasse o sofrimento e que garantisse a segurança da vítima.

Conclui-se que, em casos muito delicados e que interferem muito na vida das pessoas, na intimidade do corpo, da alma e da família, nem sempre se faz o que se espera ou que se pretende. Diante da escolha, há forças passionais que não avaliam certo ou errado, legal ou ilegal, mas as reflexões ficam no âmbito da negação, ou seja, do que pode ser evitado e não no que deve ser feito e essas decisões são determinadas por paixões como medo e compaixão e, por isso, a sensação de impotência.

As paixões que emanam nas narrativas são persuasivas porque mostram ao interlocutor como chegar a cada etapa, por isso a organização do texto narrativo é tão eficiente para a análise da Trajetória das paixões. Percebeu-se que o favor e a indignação são paixões propulsoras da ação, enquanto a impotência pode retrair uma ação pretendida, bloqueando-a. A compaixão é uma paixão que pode impulsionar a pessoa que a sente à ação ou retê-la, dependendo da avaliação das consequências imaginadas nos processos de deliberação e escolha. De todo modo, as paixões levam à ação (Meyer, 2002) que é processada e avaliada por quem as sente, de acordo com nossos valores, mediante a disposição que tivermos para enfrentar as consequências de nossas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o olhar dos professores, concluímos as análises de relatos sobre o tema da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, que comprometem seu pleno desenvolvimento. As vozes de alunos e de professores nas narrativas foram estudadas à luz da retórica, considerando as paixões aristotélicas de acordo com a Trajetória das paixões, traçada por Figueiredo (2020).

As paixões identificadas no exercício do magistério mostram a importância de uma relação de proximidade que inspire confiança e permita o desabafo de situações graves e que podem ser consideradas crime. A audiência do docente, as aflições dos discentes e a angústia expressa nos relatos demonstram como as relações de poder atuam e reverberam na vida das pessoas.

Avalia-se, desse modo que, nos relatos docentes apresentados, há uma combinação de formas de submissão a que os discentes são expostos em sua fragilidade de criança ou de adolescente. Como vimos nos dados apresentados pelas estatísticas oficiais, as relações de poder estão culminando no nível mais alto de violência que é a morte. E ainda que não chegue à morte, o processo é doloroso para toda a sociedade porque a violência sofrida pode se refletir nas relações que a vítima terá no futuro, tornando-se uma pessoa agressiva ou não tendo condições de manter relações sociais saudáveis.

Dentre as paixões vivenciadas pelos relatores na condição de orador ou na posição de auditório, vimos que algumas instigam os sujeitos à ação estando mais ligadas à condição emocional da vítima, às quais denominamos paixões impeditivas. Acreditamos que o impedimento atua entre a quarta (mudança de julgamento) e a quinta etapa (ação) que exigem atividade racional (deliberação), relação entre razão e paixão (escolha) e uma conexão com a ética, para o bem ou o mal (disposição). Nesses três momentos, o sujeito passional toma sua decisão pautada em seus princípios ou na imaginação de suas consequências.

O estudo evidenciou que o medo domina crianças e adolescentes em situação de violência e pode transferir esse medo para outras pessoas que exercem alguma forma de autoridade sobre ela, como o professor. Por sua vez, este pode despertar amor e confiança no aluno a ponto de passar a ser visto com aliado em sua luta pelo fim da opressão. Desvelou, ainda, que as equipes educacionais não estão preparadas para lidar com as diversas situações de violência que interferem na vida escolar, principalmente, as provenientes da família, no que diz respeito à vida íntima das pessoas.

Faz-se necessária uma política educacional voltada ao atendimento dos casos de violência no âmbito da escola, com a presença de profissionais a quem compete tal atuação. As

paixões, bem mobilizadas no discurso, exercem poder de persuasão, despertam a paixão nos docentes, buscam soluções, mas a gravidade do assunto precisa ser enfrentada com mais seriedade pelos órgãos de proteção e pelo sistema educacional que, atualmente, responde por um terço da permanência da vida do aluno, conhecendo suas dores, suas necessidades, seus sonhos e suas realizações. Por isso, a necessidade de ouvir os professores pois, sendo parte da educação, compartilham dos problemas e podem fazer parte da solução, mas não controlam os meios para combater a violência e afastar os agressores.

Diante dessa realidade, alunos constroem a imagem de seus professores (*ethos*) a partir de suas demonstrações de afeto e de aconselhamento, da postura diante dos variados fatos que envolvem a sociedade, desenvolvendo mais proximidade com um docente do que com o outro. O modo de agir de alguns docentes interpelam seus alunos na alma (*pathos*), fazendo os discentes perceberem que aquele profissional tem uma atenção maior voltada para seu bem-estar, além do cuidado pedagógico, visto que a escola, atualmente, tem suas funções sociais ampliadas e que não se resume apenas a ensinar a ler, a escrever e a realizar operações matemáticas. Com essa observação, é possível que os discentes sintam nos gestos e nas palavras (*logos*) de seus professores que há ideais e ideais afins. Sob os pilares retóricos, vimos que as interações pessoais podem ser triviais ou se tornarem marcantes na vida de alguém.

Destacamos, ainda, que este estudo é uma síntese sobre um dos problemas que a sociedade precisa enfrentar e para que isso aconteça faz-se necessário conhecer e entender que o fazer pedagógico está muito além do processo de aprendizagem e para que o campo educacional enxergue os profissionais de educação em sua totalidade, como pessoas que constroem relacionamentos pessoais com os alunos e não apenas educacionais, pois estabelecem relação de confiança e de afeto. O ambiente de trabalho dos professores acumula problemas sociais e muitos deles são enfrentados pelos alunos, como é o caso da violência intrafamiliar, um assunto que os docentes não ignoram e que são chamados a ajudar os discentes.

A discussão que se apresenta não se omite da discussão acerca das bases que ajudam a sustentar a violência, como é a sociedade patriarcal. Vê-se no gráfico 2 que o maior número de vítimas é do sexo feminino e que o familiar que mais comete agressão dentro da família é o pai, como aponta o gráfico 3 (p.114). Esses dados coletados a partir da experiência dos docentes participantes ratificam as informações presentes nos 12 relatos, cujas agressões são praticadas pelo pai e pelo padrasto, o que mostra que os docentes conhecem essas realidades. A relação de poder entre homens e mulheres se ampara na tradição da sociedade patriarcal, pois as mulheres

são consideradas propriedades do homem, que define seus destinos e as tratam como objetos de suas necessidades.

Quando a relação familiar é entre pai e filha, a submissão é ainda maior. O acordo de obediência firmado por toda a família e externado à sociedade, anula as possibilidades de reação, na verdade, as formas de reação nem são aprendidas, enquanto defesa, preservação da integridade física e emocional, pois a menina bem-educada é subserviente, temente a pai e mãe, aprendendo que a palavra decisiva é do homem. Essa formação da sociedade patriarcal não impediu que mulheres tenham se levantado contra o patriarcado, desafiando as famílias e seguindo seus caminhos. No entanto, muitos destinos foram traçados como se as pessoas fossem objetos e não sujeitos.

Casos como os examinados nesta pesquisa têm em suas raízes os ramos do patriarcalismo, fundado no machismo e na preservação da propriedade. Em Beauvoir (2019), vemos que a sociedade contemporânea herdou o modelo patriarcal, muito conveniente aos interesses econômicos de apropriação e controle de bens nas mãos dos homens, como por exemplo, da sociedade romana²⁵ e a feudal²⁶. O pai é o patriarca, dono e senhor de sua família, cujo papel é gerenciar as vidas dos familiares a favor da concentração de poder, sobretudo econômico. A mulher que tinha lugar em sua família e passava a pertencer também à família do marido, segundo Beauvoir, conseguia gerenciar sua vida entre os interesses das duas famílias. No entanto, a mulher passa a ser propriedade do marido, sem nenhum vínculo com a família consanguínea, proporcionando ao marido total poder sobre a esposa, inclusive sobre os bens a que ela tem direito em sua família parental.

Uma sucessão de fatos vai fortalecendo a noção de hegemonia masculina, tornando não apenas a mulher esposa objeto de interesse, mas também as mulheres filhas, legando as futuras gerações a organização social baseada no patriarcado.

Voltando aos gráficos 2 e 3, nossa pequena amostra ratifica a perpetuação dessa prática, cuja relação de poder é unilateral. A figura paterna continua exercendo poder sobre as mulheres da família, em que a vítima não é apenas a pessoa agredida, pois as mulheres silenciadas pelo

25 “É o conflito entre a família e o Estado que define a história da mulher romana. [...] O certo é que, depois da morte de Tarquínio, o direito patriarcal se afirma: a propriedade agrícola, a propriedade privada, e, portanto, a família, são a célula da sociedade. A mulher será estreitamente escravizada ao patrimônio e, destarte, ao grupo familiar: as leis privam-na mesmo de todas as garantias que eram reconhecidas às mulheres gregas; a mulher passa a existência na incapacidade e na servidão.” (Beauvoir, 2015, p. 128-129).

26 “Desde o feudalismo até os nossos dias, a mulher casada é deliberadamente sacrificada à propriedade privada. É importante observar que essa servidão é tanto mais rigorosa quanto mais consideráveis são os bens detidos pelo marido. É nas classes dos possuidores da riqueza que a dependência da mulher é sempre mais concreta. Ainda hoje é entre os ricos proprietários fundiários que subsiste a família patriarcal; quanto mais poderoso se sente o homem, social e economicamente, mais se vale da autoridade do pater famílias.” (Beauvoir, 2015, p. 141).

medo de ameaças e de outras agressões também são violentadas em suas liberdades. O homem detém o controle econômico que é um dos pilares dessa fortaleza, o patriarcado, pois prover a casa se confunde com mandar na família, ter em suas mãos tantos destinos e, assim, não tendo a mulher os proventos para sua autossustentação, ocupa um lugar de submissão, sendo este não apenas concreto, mas psiquicamente realocado, como uma dominação psicológica que se entranha nas sociedades. Mesmo conquistando os meios de sustentação, os direitos civis, a figura da mulher ainda é considerada “do lar” e subserviente ao marido, as filhas obedientes ao pai. Ainda se conserva a ideia de que a mulher respeitada é aquela que mantém a casa organizada, que cuida dos filhos e zela pelo marido, e qualquer falha na estrutura doméstica e na educação dos filhos é incompetência e desleixo da esposa. Chegamos ao século XXI profundamente marcados pela ascensão patriarcal que muito nos fala nesses relatos. Os docentes revelaram que a maioria dos que praticam violência intrafamiliar é o pai e que a vítima em potencial é do sexo feminino. Não são opiniões desligadas da realidade, pois quando nos voltamos para os doze relatos em análise, confirmamos que a experiência profissional lega aos docentes este conhecimento da realidade social.

Quanto à inoperância do Estado no cuidado com a família e na incapacidade de reconhecer a estrutura patriarcal da sociedade, Lucia Re (2019) chama a atenção para esse comportamento que segue enfraquecendo a discussão sobre igualdade de gêneros e colocando à margem as pessoas mais vulneráveis.

Verificamos que dos 12 casos em análise, sete agressores são os pais da vítima que são meninas. Nos três casos cujos agressores são os padrastos, estes assumem na escala de poder, o lugar do pai. Muitas vezes, não assumem a função afetiva e protetiva paterna, mas utilizam o papel de mandatário da família, exercendo o poder pelo simples fato de ser homem. Nos dois casos em que a mãe é a agressora, em um deles a genitora é aliada do pai nas humilhações, nos maus tratos e na exploração no trabalho doméstico. Salienta-se que as mães também fortalecem a violência quando não agem para cessar as agressões e abusos, se omitindo das responsabilidades de proteger e de denunciar o ato de violência contra seus filhos. Muitas mães são cerceadas pela força opressora do patriarcado, sendo vítimas e cúmplices ao mesmo tempo. O irmão agressor no relato 10 assume a figura de autoridade masculina na ausência do pai, usando da força física, mas também empossado do poder de homem da casa. Em todos os casos, é perceptível a herança do pensamento patriarcal fincado na sociedade, que aos poucos tentamos arrancar e plantar novas raízes.

É no contexto da tradição em que uma pessoa se submete a outra de acordo com seus interesses, inclusive utilizando a violência, que se apoiam as defesas dos agressores, que

enfraquecem as necessidades de denunciar os abusos e as agressões e que fortalecem os acordos familiares que silenciam os casos de violência, tratando com um assunto do qual não se pode falar. Nesse sentido, as leis ainda vigoram seguindo esse pensamento patriarcal, tanto na elaboração quanto na implementação, o que é percebido quando verificamos que a primeira lei trata crianças e adolescentes como sujeitos de direitos só passa a vigorar em 1990, no Brasil. A lei que considera crime a agressão às mulheres só foi reconhecida em 2006, após vinte anos de luta de uma mulher que sobreviveu a duas tentativas de assassinato pelo marido, que é Maria da Penha. E a legislação que considera o crime de feminicídio é um agravante adicionado ao Código penal brasileiro, como circunstância qualificadora do crime de homicídio, o que ocorreu em 2015.

Também não se pode perder de vista que o poder, conforme lembra Foucault (1995), é exercido nos atos e se apoia em estruturas, que podem ser as instituições, como a família, leis, normas sociais e hierarquias, por isso, a violência pode se normalizar, por exemplo, quando se tem muita dificuldade para provar uma agressão, um abuso, e por isso mesmo, muitas vítimas desistem de denunciar ou negam a denúncia. Nessa direção, as leis ainda são consolidadas por parlamentos conservadores, que pretendem manter a estrutura de poder que menospreza e subjuga a mulher.

O poder legislativo é um exemplo, agindo de modo a aprofundar o patriarcalismo, como aconteceu no Brasil recentemente em Projeto de Lei 1094/2024, que transita na Câmara dos Deputados, como acréscimo ao Código Penal brasileiro, cujo objetivo é tornar crime de homicídio o aborto fetal após 22 semanas, ainda que tenha havido estupro. É um retrocesso à liberdade da mulher e que a torna mais criminosa do que o estuprador. Os partidos que propuseram o projeto se autodefinem como conservadores, o que reafirma um campo em disputa: enquanto se busca equidade entre homens e mulheres, há grupos que lutam para manter os abismos que separam seus direitos.

Os debates acerca do que é violento ainda é desgastante, tanto nos tribunais quanto nas conversas informais com pais de alunos, nos órgãos de proteção, entre os próprios familiares que não aceitam a conhecida “palmada” como medida educativa. Enquanto tenta-se avançar na garantia da proteção de crianças e adolescentes para um desenvolvimento saudável, precisamos ser retóricos a ponto de travarmos o debate por uma infância feliz e uma juventude promissora, e que nossas paixões deliberativas sejam mais fortes que as impeditivas, no que diz respeito a erradicar a violência de nossas famílias.

Em suma, acreditamos que esta tese possa oferecer um aporte teórico para futuros estudos sobre as paixões e seu aspecto retórico, que possa contribuir com o respeito às vozes

das vítimas de violência e impulsionar políticas públicas para a proteção de crianças e adolescentes em seu direito de estudar e de viver com dignidade.

Outrossim, ouvir dos professores suas dores provocadas pelo sofrimento do outro pode externar um caso de saúde que aflige silenciosamente o magistério público e pode demandar ações políticas que intervenham no problema e que possam proteger e cuidar tanto dos docentes quanto dos discentes.

REFERÊNCIAS

- AIRÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Editora: Presença, 1980.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Tradução de Angela M. S. Corrêa et al. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira De Educação**, v. 20, p. 107–120, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar 2023.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Maria Stephania da Costa Flores. São Paulo: Principis, 2021.
- ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Prefácio de Michel Meyer. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução do grego de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.
- BARROS, Sérgio Resende de. A ideologia do afeto. **Revista Brasileira de Direito de Família**, v. 4, n. 14, p. 5-10, jul./set., 2002. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2002;1000636066>. Acesso em: 22 mar 2023.
- BARTHES, Roland. L'ancienne rhétorique. **Communications**, v. 16, p. 172-223, 1970. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1970_num_16_1_1236. Acesso em: 22 mar 2023.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Trad. Sérgio Milliet. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Mapa da violência contra mulher**. Comissão de defesa dos direitos da mulher: 55ª legislatura – 4ª sessão legislativa. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2023. [recurso eletrônico]. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http>
- BRASIL. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Fórum Nacional de Segurança pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2021a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço/Secretaria de Políticas de Saúde**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Secretaria Nacional de Política para as Mulheres. **Enfrentando a violência on-line contra adolescentes no contexto da pandemia de COVID-19**. Brasília, 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2022.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes**: abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional. Brasília, 2021b.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder**: teorias de sujeição. Trad. Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CATANI, Denice Barbara. A Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **Revista de História da Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez, 1998, p. 119-129.

CAYRES, Elizabeth Carvalho Dias. **Família Brasileira no contexto histórico e cultural**. Macaé: CMDDCA, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. ITOKAZU, Ericka Marie; CHAUÍ-BERLINCK, Luciana (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa: explicações para a violência impedem que a violência real se torne compreensível. **Folha de São Paulo**, p. 3-5, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001010302>. Acesso em: 22 mar. 2023.

DAMÁSIO, Antonio. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEODATO, João Maurício (Org). **A retórica de Aristóteles e o direito**: bases clássicas para um grupo de pesquisa em retórica jurídica. Curitiba: CRV, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). São Paulo: Paulus, 2010.

EINSTEIN, Albert. **Indagações entre Einstein e Freud**: por que a Guerra? Santa Maria: FADISMA, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindm>

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017.

FEITO, Lidia. Vulnerabilidad. **An. Sist. Sanit. Navar**, v. 30, p. 7-22, 2007. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1137-66272007000600002&script=sci_abstract. Acesso em: 22 mar 2023.

FERRAJOLI, Luigi. **Derechos y Garantías**: La ley del más débil. Madrid: Trotta, 1999.

FERRAJOLI, Luigi. **Direito e razão**: teoria do garantismo penal. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2002.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2020.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. A retórica das paixões revisitada. In: MANFRIM, Aline Maria Pacífico; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo; FIGUEIREDO, Maria Flávia. **O texto: corpo, voz e linguagem**. Franca: Unifran, 2018.

FIGUEIREDO, Maria Flávia. A trajetória das paixões. **Sinergia**, v. 20, set., 2019, p. 6-17. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/1101>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; MATOS, Acir de Matos; FERRAZ, Luana (Orgs.). **Trajetória das paixões: uma retórica da alma**. Franca, SP: Unifran, 2020.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; SANTOS JÚNIOR, Valmir Ferreira. Uma incursão ao *pathos*: o método aristotélico de descrição das paixões e a relação hierárquica delas emanada. In: FERREIRA, Luís Antonio (Org.). **Inteligência retórica: o pathos**. São Paulo: Blucher, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FUCHS, Catherine; REZENDE, Letícia M. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. **ALFA**, v. 29, São Paulo, p. 111-129, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3759>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Marins Fontes, 2003

IPEA. **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.

IPEA. **Atlas da violência**. SANTOS, Maria Paula; PARREIRAS, Angelina; CUNHA, Victória Hoff da. Brasília: Ipea, 2023.

JAEGGER, Wemer Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira, 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LÔBO, Paulo. Socioafetividade em família e a orientação do STJ. **Revista Jus Navigandi**, n. 3760, 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/25365/socioafetividade-em-familia-e-a-orientacao-do-stj>. Acesso em: 18 mar. 2023.

LÔBO, Paulo. Do poder familiar. **Revista Jus Navigandi**, n. 1057, 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8371>. Acesso em: 18 mar. 2023. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/8371/do-poder-familiar#google_vignette. Acesso em: 23 mar. 2023.

MAGALHÃES, Ana Lúcia. Pathos: uma compreensão dos paralelismos e das interseções. In: FERREIRA, Luís Antonio (Org.). **Inteligência retórica: o pathos**. São Paulo: Blucher, 2020.

MAGRI, Mariano. O papel das paixões em Platão e Aristóteles e sua especificidade no discurso político. In: FERREIRA, Luís Antonio (Org.) **Inteligência retórica: o pathos**. São Paulo: Blucher, 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos**. Trad. Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2020.

MATEUS, Samuel. **Introdução à retórica no séc. XXI**. Covilhã: Labcom-ifp, 2018. Disponível em: https://www.labcom.ubi.pt/ficheiros/201804271553-201807_introretorica_smateus.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

MELKEVIK, Bjarne. Vulnerabilidade, direito e autonomia. Um ensaio sobre o sujeito de direito. **Rev. Fac. Direito**, n. 71, p. 641-673, jul./dez., 2017. Disponível em:

<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1877>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução de Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MEYER, Michel. Prefácio. In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução de Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. XVI-L1.

MEYER, Michel. Prefácio. In: PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MOSCA, Lineide Salvador. Paixões, emoções e afetividade na trilha do tempo: lugar no discurso. In: FIGUEIREDO Maria Flávia; GERARDO, Ramírez Vidal; FERREIRA, Luiz Antonio (Orgs.) **Paixões Aristotélicas**. Franca: Unifran, 2017.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1955.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PINTO, Roselice; CORTEZ, Suzana Leite. Do Pathos retórico à ‘empatia rabateliana’: argumentação emocionada em textos/discursos polêmicos. **Rev. de Letras**, v. 2, n. 36, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/31254>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PLANTIN, Christian. **Les bonnes des raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours émotionné**. Berne: Peter Lang Group Ag, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RE, Lucia. Vulnerabilidade, Cuidado e Estado constitucional. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, v. 12, n. 1, 2019, p. 314-326. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7863536.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

REALE, Giovanni. **Introdução a Aristóteles**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROCHA, Juliana Livia Antunes da; MENDES, André Pacheco Teixeira (Org.). **Cartilha de Orientação em caso de desaparecimento de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

SILVA, Mirian Lourdes Ferreira dos Santos. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor/aluno**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/296361>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUSA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara; CHAMLIAN, Helena Coharik; BUENO, Belmira Oliveira. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, maio/ago, 2006, p. 385-410. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200013. Acesso em: 29 mar. 2023.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, 2011, p. 249-254. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/byCS7FDbNwLSZZNR>

SPINOZA, Beneditus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPITZNER, Marcelo. Judith Butler e Michel Foucault: considerações em torno da performatividade, do discurso e da constituição do sujeito. **Discursividade Web Revista**, 2017.

TARDIEU, Ambroise. Étude médico-légale sur les sévices et mauvais traitements exercés sur des enfants. **Dans Enfances & Psy**, n. 39, 2008, p. 174-178. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2008-2-page-174.htm>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNICEF. **30 anos da Convenção sobre os direitos da Criança**. Brasília: UNICEF, 2019.

VAINFAS, Ronaldo. História indígena: 500 anos de despovoamento. In: **Brasil: 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução: Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Edições 70, 1981.

ANEXOS

RELATOS DE PROFESSORES

Relato 1

O ano era 2017, a Escola A, no 6º ano, uma aluna me chamou à atenção, bonita e sempre maquiada, no semblante trazia uma tristeza que não era normal para a sua idade, não interagiu com os colegas, às vezes aparecia na sala de aula vestida de mangas compridas. Passei a observá-la. Certo dia, descobri em seu caderno frases muito tristes, fiquei preocupada... aguardei mais um pouco... comecei a “puxar” conversa com ela, talvez assim pudesse ganhar sua confiança. Passados uns dias, ela ficou sem vir à escola, fui perguntar a diretora da escola, ela me falou que a aluna tinha se cortado com gilete. Então, lembro que me preocupei mais ainda, até me senti um pouco culpada, poderia ter feito algo para ajudá-la. Então contei a diretora da escola o que tinha visto no caderno da menina, decidimos conversar com ela quando retornasse à escola, e, assim fizemos. Que triste surpresa! Era muito mais do que imaginávamos. Ela nos confidenciou entre lágrimas (pranto) que desde os seis anos de idade era abusada sexualmente pelo pai, que sempre a abordava quando ela estava dormindo, em seu quarto, que havia contado para a mãe, porém, a mãe, não acreditou nela. Pedi que ela me relatasse: ela me contou detalhes. O pai entrava no quarto, suspendia a camisola dela e passava as partes íntimas (pênis) em seu corpo. Sempre dizendo que não era para contar para ninguém. Ela me relatou que agora resolveu falar por uma razão: amor a irmã mais nova, que à época contava com seis anos e ela não queria o mesmo para a irmã. Tinha medo de que tudo se repetisse com a irmã (confesso que nessa hora não aguentei, chorei), a diretora, se retirou um pouco. Estava sendo muito difícil ouvir tudo aquilo. Depois de acalmá-la decidimos denunciar. A diretora procurou o Conselho Tutelar e, salvo engano, a Delegacia de Polícia para os trâmites legais. A menina e seus irmãos foram retirados do seio familiar e colocados em um lar para menores, até que tudo fosse esclarecido. A avó e a mãe foram até o lar pressioná-la, dizendo que a culpa seria dela caso o pai fosse preso. A menina ficou extremamente confusa, sem chão, sem norte... lembro-me que a diretora sempre ia visitá-la para lhe dar um apoio. A perseguição por parte da família foi tanta que a menina teve que ser transferida para outro abrigo, em outra cidade. Outra dor, para ela, pois teve que ficar longe de seus irmãos. O tempo passava e nada se resolvia... liguei para o conselho tutelar que me informou que tudo estava na justiça e aguardavam os trâmites legais. Enquanto isso, a menina continuava perseguida pelos familiares, que estiveram também na cidade vizinha. O tempo passou e tive a curiosidade de perguntar a um certo conselheiro qual o desfecho dessa história. Ele me respondeu: que tudo não passou de uma invenção da cabeça da menina, que nada ficou provado contra o pai. Este, não ficou nem um dia preso.

Custo a acreditar que todo aquele realismo foi invenção da adolescente. Quantas meninas por aí sofrem a mesma dor e são injustiçadas.

A menina foi transferida da escola e nunca mais tinha visto a mesma. Esse ano, fazendo caminhada onde moro, encontrei com ela. Me deu um oi tímido e baixou a cabeça. Coincidência ou não, a família foi embora daqui. Não a vi mais.

Levo comigo uma certeza, que todo aquele realismo não pode ser uma mentira. Será mais um desfecho errado da nossa justiça?

Relato 2

Em 2010, em uma cidade do interior de Sergipe, trabalhei como professora da rede pública de ensino. Sempre que eu precisava fazer uma reposição de aula uma aluna nunca estava presente. Quando perguntava aos alunos sobre a aluna, seus colegas sempre diziam que o pai não a deixava ir à escola em outro horário, pois era um pai bem rígido e ciumento com as filhas. Passados alguns meses, percebi um comportamento estranho dessa aluna. A cada dia de aula, ela estava mais nervosa e agressiva com os colegas e até comigo. Ouvi algumas estudantes comentando que ela estava assim por falta do namorado. Muito atenta e preocupada perguntei se ela estava com problemas em casa. Ela, de modo ríspido, respondeu que estava tudo bem. Poucas semanas depois, ela e outra aluna, que era sua amiga mais próxima, ficaram muito tempo conversando fora da sala e eu fui ao encontro das duas e reclamei com elas, pois estavam perdendo a aula. Elas voltaram para a aula, mas continuavam nervosas. Nesse dia conversei com a outra aluna e ela me informou que o pai da colega havia proibido seu namoro de forma irredutível. Além disso, a proibiu de sair de casa sozinha, sempre a acompanhando a todos os lugares. Muito aflita, ela confidenciou a amiga essa situação e disse que tinha medo de ficar sozinha com o pai, pois ele a assediava sempre através de elogios a sua juventude e beleza. Segundo a jovem os assédios ocorriam de forma abusiva tocando em partes do corpo que ele dizia achar bonitas como nádegas, coxas e seios. Segundo a outra aluna, a mãe da menina estava ciente dos abusos, mas tinha muito medo do marido, que a ameaçava e já fora violento em outros momentos. Ciente dessa situação, mesmo a outra aluna me contando em segredo, tive uma conversa com a vítima e me ofereci para ir com ela fazer uma denúncia. Ela disse que tinha medo e preferiu se calar. Assim, continuei em contato com a menina para que ela tivesse um canal aberto caso resolvesse denunciar. Ela me disse que seu namorado a orientou a gravar as conversas que tinha com seu pai e eu também apoiei essa ideia.

Um mês depois, numa segunda-feira ela perdeu a aula e eu fiquei preocupada. No final da tarde ela esteve na escola com a colega e contou a coordenadora e a mim que na noite anterior seu pai a levava até um bar e colocou uma droga em sua bebida. Ela perdeu os sentidos e acordou no motel na manhã seguinte. Sem lembrar do que aconteceu, estava na dúvida se iria ou não à delegacia. Além disso, seu pai afirmara que não houve nada e que ele a levou ao motel porque ela pegou no sono. Nesse momento, ela nos mostrou as conversas entre ela e seu algoz gravadas em seu celular. Até hoje lembro do horror que senti quando ouvia cada uma das frases. O pai que deveria proteger e cuidar da filha lhe causava medo e horror. Nos diálogos, ele insistia com veemência que ela fosse amante dele, pois ele gostava dela e poderia lhe dar prazer sexual e dinheiro em troca. Com o apoio da mãe do namorado e da escola, fez a denúncia e o pai acabou preso. Apesar da prisão do agressor, essa história prejudicou a estudante de diversas formas. A aluna parou de estudar e ficou isolada muito tempo por vergonha do ocorrido. Além do prejuízo educacional, o prejuízo emocional é muito mais difícil de ser superado pois, segundo ela, deixou marcas profundas em seu coração.

Relato 3

A aluna tinha em torno de uns 15 anos e sempre me chamou a atenção a maneira agressiva e barulhenta como ela se comportava no recreio. Sempre gritando repetidamente e tratando seus colegas com raiva. Ela tinha um corpo não mais de adolescente para sua idade. Quando passou a ser minha aluna precisei conquistar uma aproximação. Ela era de poucos amigos. Mas um dia ao comentarmos na sala sobre uma outra aluna que havia casado e abandonado a escola ela se agachou perto da mesa do professor e me deu um doce e falou bem baixinho que também havia casado. Como eu sempre questionava a pressa das meninas em casar tão jovens e esquecer os estudos ela me revelou que havia fugido porque o pai não aceitava seu namorado. Investiguei o porquê, mas ela só me revelou a verdade depois de muitas conversas que se sucederam. O verdadeiro motivo era que seu pai biológico já havia tentado muitas vezes ter relações sexuais com ela. Em uma das tentativas seu irmão lhe salvou quando ela já estava de short abaixando. Perguntei sobre sua mãe e disse-me que o irmão havia pedido para ela não contar nada pois a mãe já sofria de depressão, provavelmente por causa da vida que levava com seu pai. Ela imaginava que a mãe sabia de tudo, mas não tomava nenhuma atitude. Ela foi viver com outro homem que assim que a engravidou já não a queria mais. Depois do filho nascido manteve contato com ela mesmo fora da escola pelas redes e vi que ela foi para São Paulo e lá criava seu filho e tinha recuperado o sorriso.

P. S. Procurei pessoas na escola que pudesse socorrer a aluna, mas ouvi uma realidade tão dura me causou uma sensação de impotência muito grande. Como ela muitas meninas decidem suas vidas para fugir de seus algozes.

Relato 4

No ano de 2018, lecionando em uma turma do 3º ano do ensino fundamental de uma escola na zona rural, no interior do estado de Sergipe, percebi que uma das minhas alunas entrava em pânico toda vez que a atividade envolvia leitura. Investigando os motivos descobri que ela era comparada constantemente de seu irmão mais novo que estudava na mesma turma e que era um aluno muito inteligente. Aos poucos ela foi me relatando que tinha que fazer as tarefas domésticas como cozinhar, lavar, limpar já que não sabia ler como seu irmão. Também a aluna não gostava de sair cedo da escola porque tinha que fazer o almoço já que fazia o café da manhã e a janta. Nas comparações com o seu irmão a mãe a chamava de burra, preguiçosa que não conseguia aprender como seu irmão e a humilhava de muitas formas. As consequências dessas explorações física, morais e psicológicas desenvolveu na aluna um trauma um bloqueio que ela realmente não conseguiu aprender a ler; procurei várias formas de ensiná-la, mas toda vez ela ficava em pânico e quando era submetida a situação de leitura, chegava a passar mal. Em dias de provas muitas vezes *ela adoecia*, não gostava porque tinha que ir mais cedo para casa e depois sofrer com as comparações de suas notas com a do irmão. O pai é extremamente violento e mal-educado, a tratava como uma coisa. Muitas vezes chamamos os pais na escola, conversamos explicando a situação sobre o que estava acontecendo e que cada indivíduo tem seu tempo de aprender e aprende de formas diferentes. Neste mesmo ano a aluna ficou retida e seu irmão foi aprovado, mas ela ficou bastante feliz, pois ia apanhar, mas no ano seguinte não iria ser comparada o tempo todo com seu irmão nas suas tarefas e nem nas suas notas pois estaria em séries diferentes.

Relato 5

Eu, professora da rede pública de ensino, percebi durante o ano de 2018, que em todas as aulas um aluno que se mostrava muito mais interessado em melhorar sua escrita faltava constantemente às minhas aulas que ocorriam nos sábados letivos e a todos os encontros referentes ao projeto de produção de texto que estávamos desenvolvendo durante aquele ano.

Evidentemente, o jovem com apenas 16 anos na época, procurava justificar as faltas. Desconfiada das desculpas apresentadas, conversei com ele de forma bem direta e o estudante me informou que não podia frequentar aulas aos sábados nem no contraturno. Segundo o aluno, sua mãe trabalhava durante a semana, à tarde e à noite, por isso ele ficava cuidando dos dois irmãos menores nesses dois horários. Na sexta-feira e no sábado, a mãe está sempre de folga, no entanto, como ela sai como o namorado, ele não pode frequentar as aulas na sexta à noite. Além disso, aos sábados pela manhã geralmente a genitora está cansada e aproveita para descansar. Procurei conversar com a mãe e a situação se confirmou.

Toda essa conjuntura me deixou muito triste e revoltada, visto que o direito à educação estava sendo negado ao filho em benefício do conforto e da diversão da mãe. Essa situação fere o art. 10 do ECA (Estatuto da criança e do adolescente), uma vez que a responsabilidade dos cuidados de duas crianças é imputada a outro menor.

Percebe-se, em nossa prática cotidiana que há no país uma naturalização dessa situação de abuso dos adolescentes em relação ao trabalho doméstico. Grande parte da sociedade entende o trabalho infantil como algo positivo para formação do indivíduo. Essa visão é cultural e precisa ser combatida. Da mesma forma, a exploração do trabalho doméstico também precisa ser entendida como uma forma de violência que tolhe os direitos da criança e do adolescente de se desenvolverem plenamente. Durante nossa conversa, o adolescente revelou que tinha medo de sofrer alguma violência física ou de decepcionar a mãe.

Assim, os abusos e violência contra crianças e adolescentes são crimes complicados para fazer uma fiscalização, pois são silenciados pelo medo e pela cultura de exploração, permanecendo e lesando os filhos. O discurso do aluno deixou claro como as vozes de outros adolescentes e crianças são silenciados.

Relato 6

Iniciei a minha trajetória como docente em uma escola no interior de Sergipe, comunidade pequena e carente que apresentava graves problemas sociais. Trabalhava com crianças de 09 a 13 anos, muitas apresentavam distorção idade-série ocasionada pelos vários problemas que acometem no ensino brasileiro. Lecionando na região tomava conhecimento com frequência de casos de violências físicas e sexuais contra crianças e adolescentes, fatos que eram relatados por professores e alunos. Em uma ocasião acabei por me deparar com um caso grave de violência contra uma criança de apenas nove anos de idade.

Certa vez, encerramos a aula mais cedo, pois ocorreria uma reunião pedagógica, liberei os alunos e me dirigir para a sala de reunião, no entanto observei que uma aluna tinha permanecido na frente da sala, fui até ela e a questioneei sobre as razões de permanecer na escola. Inicialmente, como toda criança assustada, ela relutou em me falar, mas depois de algumas perguntas me confessou que estava com medo de ir para casa, pois a mãe estava trabalhando e só o padrasto se encontrava na residência. Segundo a aluna, no dia anterior, quando chegou em casa depois da escola o padrasto embriagado teria a amarrado na cadeira e iniciado uma sessão de agressões físicas, sendo que as agressões só cessaram quando o seu avô chegou.

A mesma continuou a falar que o avô apenas a desamarrou e não chamou a polícia e nem confrontou o homem responsável por aquele ato de tortura. Diante do relatado chamei a direção da escola e informei o ocorrido, para a minha surpresa fui comunicada que todos já estavam cientes do acontecido no dia anterior e que era algo corriqueiro naquela família, visto que, semanalmente os irmãos daquela criança também sofriam violências de todos os tipos sempre provocadas pela mesma pessoa. Esse é só um caso dentro de inúmeros que ocorriam e devem ainda ocorrer. Infelizmente a omissão da família é gritante, assim como a lentidão e ineficiência dos órgãos competentes de proteção à criança e ao adolescente.

Relato 7

Esse caso com essa aluna minha foi em 2022, ela era minha aluna do sexto ano, sempre foi uma menina tímida, calada, mas era estudiosa, inteligente, sempre tirava nota boa. Eu ensino matemática e ela tirava nota boa em todas as disciplinas, eu sabia quando fazia o conselho de classe, que olhamos os alunos no geral. Já perto do final do ano, na terceira e na quarta unidade, ela caiu um pouco no rendimento das provas; eu estranhei, mas... Ela começou a faltar também, mas ela é calada, tímida. Uma amiga dela, que era a melhor amiga da sala, veio conversar comigo e me relatou o problema que ela estava passando e que já era a segunda vez que estava acontecendo, que esse cara ele era padrasto dela morava com a mãe e uma vez já tinha acontecido dele abusar dela. A mãe ficou sabendo, não fez nada e dessa vez ele fez de novo. Ela foi passar um tempo na casa do avô e eles perceberam lá que ela andava chorando por tudo e ela contou ao avô. Foi aí nesse tempo que todo mundo da rua em que ela mora ficou sabendo, inclusive o povo se juntou e deu uma surra nele. A polícia prendeu e ela ficou sob a guarda do avô. Depois que a amiga dela me contou, eu a chamei para conversar, levei ela na coordenação, conversamos com os professores dela, para a gente ter uma atenção maior com ela tanto que na última unidade devido ao estado dela que ela estava muito dispersa, o avô estava levando-a para o psicólogo, na última unidade ela nem fez avaliação, nós tiramos a média dela e demos a nota, ela foi aprovada. Sempre foi uma aluna excelente e ficou indo ao psicólogo e morando na casa do avô. Todos os dias o avô ia levar na escola e ia pegar inclusive, às vezes, ela ficava na porta da escola; e quando eu saí ela estava esperando o avô e eu ficava esperando com ela porque o cara logo depois foi solto. Eu acho que ele não ficou nem um mês preso e respondeu o processo em liberdade. Esse cara já tinha trabalhado na escola com apenas, por isso que quando eu sei que tem apenas na escola eu sempre acho um absurdo, porque a escola é cheia de criança, de adolescentes e lá onde eu trabalho sempre acontece isso, sempre tem apenas. O diretor conhecia, falou até que ele era gente boa, mas gente boa não faz isso com a criança. Uma vez mesmo, eu estava saindo e ela estava indo sozinha esperar o avô na esquina e eu a chamei, fiz ela voltar e fiquei com ela até o avô chegar. Em 2023 ela começou o ano estudando também com a gente, no sétimo ano e ela só estava melhor, conversava, mas ela tinha muita vergonha não era para contar nada para ninguém; só que agora em 2023, a amiga já sabia, começou a falar para outras coleguinhas e aconteceu que alguém da sala, a gente não conseguiu descobrir, começou a fazer carta anônima para ela e falando sobre isso e que espalharia na escola. Ela começou a ficar com aquele nervoso de novo, e a solução que a escola encontrou foi transferir para o turno da manhã.

Relato 8

Quando eu cheguei à escola, no ano passado em março, e toda vez que eu chego a uma turma que eu desconheço, eu utilizo de uma atividade que é para que eles desenvolvam um texto sobre quem eu sou, que se apresente para mim escreva tudo que os constitui. Eu explico que é um pedacinho de quem eles são, um dado de identificação, mas quem eles são eram construção de vários meios, de várias situações, e que naquele momento eles se sentissem à vontade, que isso é sigiloso, é um diálogo entre mim e eles, por isso o que é escrito e não oralizado, para que eles sentissem toda a confiança. Não importa o número de linhas, pois o quem eles são é detalhado por linhas e sim pelo que você quer passar, pelo que eles querem que eu saiba deles, para fazer um trabalho individualizado, sabendo quem é aquele sujeito que chega até mim. Eles escrevem, faço leitura e quando eu li um dos casos ela dizia que estava nas últimas, não estava aguentando mais, estava à beira de um suicídio. Eu fiquei muito nervosa, à priori, chamei para conversar, levei-a para um lugar calmo, tranquilo na escola, dei um abraço nela, agradei primeiramente passei a confiança, disse que ela não estaria mais só, porque ela escrevia que estava só, não estava suportando mais aquele momento. Ela começou a me contar o caso do pai, que desde muito cedo, está com 15 anos, ela sofria violência doméstica. O pai é alcoólatra e quando bebe ele diz barbaridades a ela, inclusive fala sobre a aparência física dela e, em alguns momentos, ele agride, chega à agressão física também. Ela tem uma autoestima muito baixa, não se olha, não se aceita, tem aquelas escoriações que ela mesmo faz, tentando minimizar a dor. Conversamos muito, ela chorava, e teve um momento que ela não aguentou mais falar. E em alguns momentos em que ela estava agoniada, ela perguntava: “professora, posso falar com você?” Então, quando ela precisava desabafar, ela conversava comigo. E fui tentando conversar, organizar, perguntei se ela tinha vontade de que outras providências fossem tomadas, ela disse que não, que não tinha para onde ir, que ela queria só ser amada pelo pai, que a mãe era conivente e que ele não fazia aquilo com a irmã, só com ela. E assim conversamos muito e a todo momento acompanhei de perto. Ora ela estava bem, ora se achegava mais, mas é uma menina muito sofrida; e assim descobri que essa aluna sofria violência doméstica e quando estava perto de terminar as aulas, ficou preocupada porque iria começar o inferno porque as férias estavam chegando e até quando as aulas terminavam mais cedo, que a escola é de ensino integral, ela também não gostava porque tem que voltar para casa. E fomos conversando e dando uns ares para que ela construa sua identidade independente, de autonomia, estude um caminho. E estou agora aguardando o início do ano letivo para reencontrá-la para ver como como foram esses dois meses que ela passou em casa.

Relato 9

Na escola em que trabalho, tem um aluno que fez a escolha da orientação homossexual e ele sofre de espaçamento desde pequeno, segundo ele, pelo padrasto. O pai deixou a mãe dele quando ainda era pequeno, casou-se com esse homem, são evangélicos e não aceitam a escolha dele, da homossexualidade. E espanca porque ele tem os trejeitos desde pequeno e até hoje, eles não conseguem aceitar, dizem que é coisa demoníaca, espanca e exige que ele se torne homem. Chegou a mim, depois um tempo, ao longo do ano, ele percebeu minha proximidade com os alunos, que eu converso e fui ganhando a confiança dele e ele se sentiu à vontade para dialogar. Segundo ele, era meu assistente, no meio da aula ele se sentava perto de mim, era o momento que ele tinha de dialogar comigo. Me ofereci para ajudar nessa situação e buscar uma forma de denunciar, mas ele preferiu procurar um trabalho para sair de casa.

Relato 10

Eu lembro desse caso porque ele me marcou bastante, foi logo no meu início de carreira e não lembro não me recordo bem se em 2014 ou 2015. Em uma escola de ensino fundamental, era uma turma de 7º ano, se não estou enganado, e tinha uma aluna que se sentava na frente e que ela era muito calada, eu quase nunca ouvia a voz dessa menina, mas deu para perceber que ela tinha dificuldade de aprendizagem, era bem introspectiva, quase não falava. Ela gostava muito da professora de Ciências e começou a escrever cartas, escrevia as cartinhas para a professora de ciência e em uma dessas cartas ela relatou para a professora o que estava acontecendo com ela. Ela dizia que era abusada pelo irmão que a trancava, os pais trabalhavam na roça e quando saíam, deixavam ela e os irmãos trancados em casa, o irmão entrava, se trancava no banheiro com ela e praticava o abuso.

Não lembro com detalhes, mas o caso foi levado à delegacia, acabou repercutindo muito na escola, a professora ficou muito preocupada. Ela saiu da escola e eu não tive mais notícias. A última notícia que eu tive foi de que é os pais falaram que ela sofria de transtornos mentais e que era tudo mentira, era invenção. Eu tenho certeza de que aquela menina sofria algum tipo de abuso. Depois da denúncia da escola, o irmão fugiu.

Relato 11

Uma determinada estudante, certa vez, apresentou comportamento agressivo com a professora e com os colegas de sala. Foi retirada da sala de aula e levada à sala da direção. Quando iniciamos o diálogo ela chorava de forma inconsolável. Ao ouvi-la e aconselhar, pedi um abraço e foi aí que casaco caiu e pude ver vários hematomas nos braços, pescoço e, ao perguntar, o episódio de agressão foi descrito. O pai havia chegado em casa embriagado e bateu nela, na mãe e nas irmãs. Segundo ela, isso passou a ser frequente após o pai ser demitido do trabalho. Após o relato, os pais se separaram. O comportamento da mesma melhorou consideravelmente. Elas voltaram à cidade natal da mãe.

Relato 12

Falo com tristeza e com muita clareza pois acompanhei de perto a aflição de um adolescente, pois todo ato de omissão praticado por pais, padrasto, amigo ou parente compromete com danos psicológicos e, principalmente, desinteresse e distúrbio na aprendizagem sem deixar de comentar o grande abalo no lado emocional e o grande sofrimento em relação às pessoas adultas de seu convívio por não acreditar no seu pedido de socorro em casos como esse. Quando soube que a padrasto agredia a menina e já tinha entrado em seu quarto e tentado abusar dela, falei com a mãe, sem sucesso. Tivemos que pedir a avó da menina que cuidasse dela em sua casa, tirando do convívio com o padrasto, foi uma luta muito grande com os dois, mas conseguimos.

Para essa adolescente encontrar em seus pensamentos uma pessoa que não seja do seu convívio e que ela possa confiar demora muito, pois é onde existem o medo e a vergonha de expor a sua vida pessoal e sua fragilidade.

APÊNDICE

Questionário



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL
LINGUAGEM: IDENTIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS**



Discente: Fabiana Lisboa Ramos Menezes

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Curso: Doutorado

Linha de Pesquisa: Linguagem: Identidade E Práticas Sociais

Proposta de consulta às professoras e aos professores das redes públicas de cidades da região sul de Sergipe como contribuição ao projeto de pesquisa.

PROJETO DE PESQUISA

Paixões docentes: a trajetória das paixões em relatos de professores sobre violência doméstica sofrida por discentes.

Proposta de consulta às professoras e aos professores das redes municipais de cidades da região sul de Sergipe como contribuição ao projeto de pesquisa. PROJETO DE PESQUISA Paixões docentes: a trajetória das paixões em relatos de professores sobre violência doméstica sofrida por discentes. A abordagem sobre violência intrafamiliar diz respeito a uma compreensão da relação contraditória entre indivíduos em que uma das partes depende da outra, já que a família é o núcleo social de maior proteção da pessoa ainda incapaz. Este estudo tem como objetivo compreender a relação desigual de poder entre crianças, adolescentes e seus responsáveis legais que passam da proteção à agressão. A pesquisa parte da experiência de professoras e professores da região sul de Sergipe que ouviram relatos de alunas e alunos sobre sofreram ou sofrem violência doméstica. Por isso, solicito aos docentes que narrem a experiência a fim de verificar o percurso passional diante da vivência. Assim, a primeira parte do questionário é composta por duas questões foram elaboradas para guiar as informações que necessitamos:

1. Já viveu a experiência de aluna ou aluno confidenciar ter sofrido violência doméstica? ()
SIM () NÃO

2. Em caso afirmativo, poderá nos relatar o caso para esta pesquisa?

() SIM () NÃO

Nesta 2ª parte do questionário solicitamos:

Por favor, relate como o caso foi contado por aluno ou aluna.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL
LINGUAGEM: IDENTIDADE E PRÁTICAS SOCIAIS**



Discente: Fabiana Lisboa Ramos Menezes

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Curso: Doutorado

Linha de Pesquisa: Linguagem: Identidade E Práticas Sociais

PERFIL DE DOCENTES ENTREVISTADOS NA PESQUISA

Título do projeto: Paixões docentes: a trajetória das paixões em relatos de professores sobre violência doméstica sofrida por discentes.

Pesquisador responsável: Fabiana Lisboa Ramos Menezes

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe

Telefone para contato: (79) 98121-8656

E-mail: fabianalramos@hotmail.com

1. Qual sua idade?
☐ Entre 20 e 25 anos ☐ Entre 30 e 35 anos ☐ Entre 40 e 45 anos ☐ Entre 50 e 55 anos
☐ Entre 25 e 30 anos ☐ Entre 35 e 40 anos ☐ Entre 45 e 50 anos ☐ Acima de 55 anos
2. Com quantos anos ingressou no magistério?
☐ Entre 20 e 25 anos ☐ Entre 30 e 35 anos ☐ Entre 40 e 45 anos ☐ Entre 50 e 55 anos
☐ Entre 25 e 30 anos ☐ Entre 35 e 40 anos ☐ Entre 45 e 50 anos ☐ Acima de 55 anos
3. Quantos anos de docência?
☐ De 05 a 10 anos ☐ De 15 a 20 anos ☐ De 25 a 30 anos
☐ De 10 a 15 anos ☐ De 20 a 25 anos ☐ Mais de 30 anos
4. Em quais turmas mais atuou em regência de classe?
☐ Educação infantil ☐ 6º ao 9º ano do ensino fundamental
☐ 1º ao 5º ano do ensino fundamental ☐ Ensino Médio
5. Qual a idade média dos alunos nas turmas em que atua em regência de classe?
☐ Entre 05 e 10 anos ☐ Entre 15 e 20 anos
☐ Entre 10 e 15 anos ☐ Entre 20 e 25 anos
6. Quanto aos casos de violência intrafamiliar, ocorre com estudantes de qual gênero (inicialmente reconhecido)?
☐ Feminino ☐ Masculino
7. Por sua experiência, qual a idade relativa de estudantes que sofrem violência intrafamiliar?
☐ Entre 05 e 10 anos ☐ Entre 10 e 15 anos ☐ Entre 15 e 17 anos
8. Por sua experiência, qual familiar comete mais agressão aos menores?
☐ Pai ☐ Irmão/irmã
☐ Padrasto ☐ Tio/tia
☐ Mãe ☐ Primo/prima
☐ Madrasta

Obrigada pela participação!