

Veena Das e assédio sexual: pontos de um debate

Veena Das and sexual harassment: points of debate

Veena Das y el acoso sexual: puntos de un debate

Pedro Henrique Barboza Machado¹

 [0000-0002-4050-6212](https://orcid.org/0000-0002-4050-6212)

Resumo: O artigo coteja contribuições de Veena Das ao estudo da violência com narrativas de vítimas de assédio sexual em escolas. Inicialmente apresenta a maneira que Das compreende o fenômeno da violência para, a partir daí, enquadrar os assédios sexuais como algo que perfazem a trajetória de vida das vítimas. Também são apresentadas discussões sobre o caráter coletivo dessa violência e sobre o lugar de vítima. O escrito termina indicando mecanismos que facilitam um processo de reparação de danos.

Palavras-chave: Veena Das. Assédio Sexual. Cotidiano.

Abstract: The article dialogues Veena Das' contributions to the study of violence with narratives from victims of sexual harassment in schools. Initially, it presents the way in which Das understands the phenomenon of violence and, from then on, frames sexual harassment as something that makes up the life trajectory of victims. Discussions are also presented about the collective nature of this violence and the place of the victim. The writing ends by indicating mechanisms that facilitate a damage repair process.

Keywords: Veena Das. Sexual Harassment. Quotidian.

Resumen: El artículo dialoga las contribuciones de Veena Das al estudio de la violencia con narrativas de víctimas de acoso sexual en escuelas. Inicialmente, presenta la manera en que Das entiende el fenómeno de la violencia y, a partir de ahí, encuadra el acoso sexual como algo que conforma la trayectoria de vida de las víctimas. También se presentan discusiones sobre el carácter colectivo de esta violencia y el lugar de la víctima. El escrito finaliza indicando mecanismos que faciliten un proceso de reparación de daños.

Palabras-clave: Veena Das. Acoso Sexual. Cotidiano.

¹ Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. *Lattes:* [8199953274778924](https://lattes.cnpq.br/8199953274778924) - *E-mail:* pedro.barbozamachado@gmail.com.



Introdução

No campo da antropologia o trabalho de Veena Das encontra espaço há mais de quatro décadas como sendo uma possibilidade de estudar questões de gênero por uma orientação epistemológica que se distancia de olhares androcêntricos e coloniais. Veena Das nasceu em 1945 na região de Lahore, atual capital da província do Punjab, no Paquistão. Realizou seus estudos na Universidade de Deli e lá continuou sua trajetória no mestrado e no doutorado. A partir dos anos 1980 sua produção se voltou para a interseção entre grandes eventos históricos e a maneira como são vividos e sofridos nas tramas do cotidiano. Nessa discussão, dois momentos da Índia contemporânea são mobilizados para refletir como a etnografia, trajetórias individuais e eventos políticos podem dialogar entre si: os distúrbios decorrentes da Partição - divisão territorial entre Índia e Paquistão realizada em 1947 após o fim do domínio colonial da Inglaterra - e os conflitos que se seguiram ao assassinato da primeira ministra Indira Gandhi em 1984. Desde 2001 Veena Das é professora no departamento de Antropologia da Universidade Johns Hopkins nos Estados Unidos e também atua no *Institute of Socio-Economic Research on Development and Democracy*, em Nova Délhi. Com a obra de Veena Das tomamos contato com uma produção que através do trabalho etnográfico privilegia o diálogo entre o sofrimento social e eventos políticos. Dessa forma, Das nos apresenta como trajetórias particulares que foram profundamente afetadas por ocorrências históricas são fabricadas e reinventadas no próprio cotidiano, a despeito de discursos que tentam homogeneizar experiências (Lacerda & Parreiras, 2021).

As reflexões de Veena Das encontram cada vez mais espaço no Brasil. A partir dos anos 1990 sua obra entrou nas leituras de cursos de graduação e, desse modo, favoreceram aproximações com temas de larga tradição da etnografia brasileira, como pobreza e violência (Ferreira et al., 2021). Em 1998 a autora participou do encontro da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais* (ANPOCS), proferindo conferência posteriormente publicada (Das, 1999). As apropriações ao seu trabalho são múltiplas, indo desde interesse na área da antropologia do Estado (Ferreira, 2023), reflexões a partir da aproximação que realiza com a obra do filósofo Ludwig Wittgenstein (Jardim & Côrtes, 2023), prática e escrita etnográfica (Pierobon, 2023) e modos através dos quais a autora compreende a violência e a dor para a partir daí pensar problemas nacionais, como memórias da experiência da ditadura militar (Sarti, 2021). Possíveis marcos desse interesse pela obra de



Veena Das em nosso país são a publicação de uma longa entrevista com a autora (Ferreira et al., 2021) e a tradução de sua obra *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*, realizada em 2020.

Uso os aportes teóricos dessa obra específica de Veena Das para analisar as memórias de vítimas de assédio sexual em ambiente escolar extraídas de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento. Tal escolha se dá pelas possibilidades que vislumbro em sua obra quando o fenômeno da violência é observado não como algo que se realiza fora da vida cotidiana, mas como pertencente às tramas do dia a dia. Dessa forma, o presente texto traz aproximações entre dados obtidos em minha pesquisa de doutorado e ideias extraídas dessa obra específica de Veena Das.

Para cumprir tal intento, inicialmente apresento a pesquisa em andamento destacando seu objeto, objetivos e proposta metodológica para, em seguida, iniciar as aproximações com o trabalho de Das. Nesta parte, reflexões são tecidas sobre sua concepção acerca do fenômeno da violência, bem como as consequências políticas que o ato de nomear uma violência traz consigo. Posteriormente, discuto a questão da produção de um sujeito generificado e a ausência de binarismos para que a análise se realize. Na seção seguinte, analiso mecanismos que podem favorecer uma reparação de danos por parte das vítimas que sofreram a violência do assédio sexual, observando como tal processo acontece tanto a nível macropolítico como nas microrrelações do cotidiano. Por fim, o artigo encerra com algumas conclusões que retomam os principais pontos abordados ao longo do texto.

A pesquisa sobre assédio sexual em escolas

A pesquisa que serve como base empírica para as aproximações com a teoria de Veena Das tem como objeto de estudo casos de assédio sexual ocorridos em escolas de educação básica no estado do Rio de Janeiro sofridos por ex-estudantes dessas instituições e cometidos por qualquer agente que também fazia parte da comunidade escolar - seja professor(a), diretor(a), inspetor(a), colega de classe ou outro tipo de funcionário(a). O estudo situa o(s) assédio(s) na história de vida das vítimas e busca compreender de que maneira a própria vítima entendeu à época e entende atualmente a experiência vivida. Além disso, pretende também observar os possíveis impactos que a experiência do assédio acarretou à trajetória de



vida das vítimas e identificar os mecanismos institucionais que facilitaram ou dificultaram a denúncia.

A questão do assédio sexual é um dos principais eixos através dos quais as lutas dos feminismos se articulam atualmente (Cobo, 2019). As discussões a partir da temática das violências sexuais se localizam em um contexto mais amplo de reivindicações que caracterizam a “quarta onda” dos movimentos feministas que, em continuidade à iniciativa dos anos 1960, conceituam e politizam diversas esferas da vida outrora entendidas como domínio privado - como o cuidado, o amor, o sexo, a prostituição, a pornografia, a sexualidade e os métodos de reprodução. Esse processo de politização está intimamente ligado ao ato de nomear uma prática que anteriormente sequer era entendida enquanto um problema social passível de crítica (Amorós, 2004). De acordo com a investigadora feminista espanhola Célia Amorós, essa politização é consequência de uma alteração de uma prática que antes estava no terreno da anedota e que agora adquire uma condição de categoria. As ondas de denúncias desencadeadas pelo uso de *hashtags*² em redes sociais atestam esse movimento de politização que as violências sexuais recebem atualmente. O uso de *hashtags* para realizar denúncias e ao mesmo tempo produzir redes de solidariedade pode ser considerado um exemplo da prática que se convencionou chamar *feminism hashtag* (Clark-Parsons, 2019). Esse uso específico de *hashtags* visibiliza e politiza casos de violência de gênero - muitas vezes encarados inicialmente como questões pessoais. Posto que a politização de problemas que ocorrem no âmbito privado é uma luta histórica dos movimentos feministas, a novidade nesta discussão está justamente no recurso que é utilizado para atingir tal fim. Nessa seara, merece destaque o movimento desencadeado pelo uso da *hashtag metoo* em 2017, após a denúncia de assédio sexual feita pela atriz Alyssa Milano ao cineasta *hollywoodiano* Harvey Weinstein³. Os amplos desdobramentos da iniciativa em diversos espaços públicos foram alvo de estudos recentes que evidenciam o modo como os

² *Hashtag* é o termo para designar o uso de uma palavra ou expressão nas redes sociais precedidos pelo símbolo da cerquilha (#). Seu objetivo é conduzir os/as usuários/as a uma página com postagens vinculadas ao mesmo tema ou debate em questão.

³ O *metoo* foi criado em 2006 pela ativista do movimento negro estadunidense Tamara Burke ao denunciar na rede social *Myspaces* casos de violência sexual sofridos nas comunidades onde trabalhava. Seu intuito inicial era estimular que jovens mulheres negras também compartilhassem relatos de violências. Contudo, foi somente na primavera de 2017, quando da denúncia de assédio sexual feita pela atriz Alyssa Milano ao cineasta Harvey Weinstein, que o discurso do *metoo* foi apropriado pelos movimentos feministas e usado de modo intenso. O que se seguiu a partir deste ponto foi um impressionante irradiação da *hashtag* na rede social *Twitter*. Nas primeiras vinte e quatro horas, a *hashtag* foi usada em mais de cem mil *tweets* e citada em mais de doze milhões de *posts* e comentários no *Facebook* (Clark-Parsons, 2019).



principais veículos de informação trataram o movimento, bem como sublinham os impasses e os limites de tal movimento para a emancipação das mulheres (Botello & Acuña, 2020; Cerqueira, Taborda & Pereira, 2023; Portela & Sánchez, 2022; Veloso, 2019).

Seguindo o contexto maior a respeito da politização das violências sexuais, a prática do assédio sexual em ambiente escolar também se inseriu como uma pauta importante nos últimos anos dentro dos movimentos feministas e estudantis e, para obter o devido reconhecimento, igualmente foram mobilizadas as redes sociais. No Brasil, no ano de 2016, foi criada a página *Meu professor assediador* na rede social *Facebook*, cujo objetivo era o compartilhamento de relatos de situações assediadoras perpetradas por professores em ambiente estudantil. Tal movimento pode ser lido como uma possibilidade de que seja interrompida uma espiral do silêncio na opinião pública em torno da questão do assédio sexual (Santini et al., 2016). Observando esta problemática na cidade onde a pesquisa se desenvolve, inúmeras instituições de ensino públicas e privadas do Rio de Janeiro foram alvo de denúncias nos últimos tempos. Em 2018, surgiram acusações de assédio dentro do tradicional e católico Colégio Santo Inácio. Embora a direção tenha afirmado que investigava as denúncias, nenhuma ação significativa foi tomada. Em junho de 2021, o Ministério Público do Rio de Janeiro entrou com uma ação judicial contra a escola, alegando que a direção não agiu adequadamente após receber as denúncias. Situações semelhantes têm sido relatadas em outras instituições. Em 2018, o colégio Pensi, com dez unidades na cidade do Rio de Janeiro, enfrentou protestos semelhantes, com estudantes usando a *hashtag* intitulada *assédio é hábito no Pensi* para relatar casos envolvendo funcionários. O colégio Força Máxima, com presença em todo o estado, demitiu quatro professores em 2020 devido a denúncias de ex-alunas. Em 2022, o colégio normalista Carmela Dutra afastou dois professores após denúncias de assédio sexual por parte de alunas. Em 2023, a Força Aérea Brasileira demitiu dois professores do Colégio Brigadeiro Newton Braga após a Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro (OAB-RJ) tornar públicas as denúncias de estudantes da instituição. Essas denúncias foram influenciadas por um movimento iniciado em maio de 2020 no *Twitter*, intitulado *#exposed*, onde vítimas de violência sexual compartilhavam suas experiências.

O quadro apresentado acima que localiza a discussão do assédio sexual no escopo mais amplo das preocupações dos feminismos no século XXI, bem como a crescente



importância no debate público brasileiro de assédios sexuais acontecidos em escolas, serve para que a presente pesquisa adquira relevância. Ademais, a motivação para realizar tal empreitada investigativa também carrega traços pessoais. Como professor de Sociologia na etapa do Ensino Médio na rede privada da cidade do Rio de Janeiro há sete anos, ouço relatos de casos de assédio sexual em escolas. Destaco que muitas vezes esses relatos são acompanhados de justificativas de que ‘naquela época era comum’ e que faziam parte de uma ‘cultura daquele tempo’. Esses discursos me incomodavam e, a partir dessa escuta, me colocava em uma posição de compreender como esse comportamento poderia estar enraizado em instituições cujo propósito principal deve ser o de educar e fornecer um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes. Foi a partir desse sentimento de insatisfação e também pela observação dos casos que se acumulam nas redes sociais que decidi estudar mais profundamente este tema.

Para cumprir os objetivos da pesquisa, elegi a técnica qualitativa de entrevistas abertas com vítimas que estivessem dispostas a falar sobre o acontecimento. Essa escolha se deu baseada no fato de que com entrevistas seria possível acessar interpretações construídas pelos próprios sujeitos a respeito da experiência vivida, observando a fluidez das falas e deslizos, olhares e silêncios no próprio momento da entrevista. Tendo em vista os objetivos da pesquisa, tal método pareceu-me de melhor valia do que algum outro cujas respostas já estariam previamente dadas, como um questionário fechado ou análise de dados quantitativos. A história de vida das entrevistadas foi considerada para conduzir a análise através do entendimento de que se trata de uma ferramenta analítica para compreender discursos, uma vez que é uma narrativa construída pelo próprio indivíduo e que reflete suas interpretações dos eventos vividos. Ao trabalhar com essa perspectiva, a análise se concentrará nas três dimensões que Suely Kofes identifica como estruturantes das narrativas que mobilizam histórias de vida: informação, evocação e reflexão. Informação porque revela uma experiência que transcende o sujeito que a compartilha. Evocação, posto que transmite a perspectiva subjetiva e interpretativa do sujeito que relata sua história. Por fim, reflexão, pois apresenta uma análise articulada pelo próprio entrevistado sobre o que está sendo contado (Kofes, 1994).

Em um primeiro momento tive dificuldade para encontrar pessoas que se dispusessem a contribuir. A possibilidade de tocar em temas delicados para os indivíduos - dada a



característica sensível do assunto - e minha condição de ser um pesquisador/professor homem investigando um problema que tem na figura de docentes masculinos os principais perpetradores e que afeta majoritariamente o público feminino, são hipóteses que levanto que podem explicar esta dificuldade para entrar no campo. Para solucionar este impasse fiz contato com alguns coletivos encontrados no *Facebook* que atuavam na questão do assédio sexual escolar, mas não obtive sucesso. Alguns não responderam a minha solicitação para apresentar o projeto e outros não permitiram a minha entrada porque colocavam como critério de acessibilidade ao grupo ter sido vítima de assédio. Posto este entrave, mobilizei minha rede pessoal e profissional de relações a fim de conseguir fontes para a pesquisa. Dessa maneira, seja em conversas informais, em momentos de aula no meu departamento de pós-graduação e em outros eventos, comentava do meu projeto de tese a fim de conseguir participantes. Além disso, outra estratégia utilizada foi, quando conseguia uma entrevista, ao final, perguntar se a pessoa não teria outro(a) conhecido(a) que tivesse passado por experiência semelhante e pudesse contribuir.

Dessa forma, entre 2022 e 2023 foram realizadas sete entrevistas com vítimas - três de forma presencial e quatro no modelo *online*. Não havia exigência com relação ao gênero, mas todas entrevistadas se identificaram com o gênero feminino, fato esse que informa sobre o fenômeno do assédio⁴ sexual escolar. Também não havia exigência com relação à raça, tendo apenas uma entrevistada se identificado com a cor negra. Com relação à origem social das entrevistadas, embora não tenha feito esta pergunta diretamente, a partir de alguns indícios nas entrevistas - como hábitos familiares e tipo de escola em que ocorreu a escolaridade básica - fui capaz de situar seis entrevistadas em uma condição de classe média e uma entrevistada como classe popular - esta, justamente a que se identificou com a cor negra, fato este que evidencia a profunda relação entre raça e a condição social em nosso país. Os principais pontos abordados nas entrevistas foram: breve reconstituição da trajetória escolar; narração do assédio sofrido; como tal momento foi vivido à época do acontecimento; de que maneira nos dias atuais a pessoa encarava aquela experiência; de que modo a instituição

⁴ Nenhuma das entrevistadas foi minha aluna. No entanto, duas delas estudaram em diferentes épocas (uma no início da década de 1990 e outra em meados da década de 2010) em uma escola na qual já trabalhei. Consegui o contato delas a partir de conversas informais com professores que atuavam nessa mesma escola e que sabiam que elas foram vítimas de assédio. Tal fato, além de ser importante em termos metodológicos, também diz algo sobre o fenômeno em si, posto que não houve desdobramentos formais dos assédios na escola mas, mesmo assim, o fato era conhecido por integrantes do corpo docente. Mais a frente discuto esta questão da ausência de espaços para que denúncias de assédio sejam acolhidas dentro das escolas.



escolar, família e grupo de amigos tinham reagido àquela situação; perguntas sobre o que a pessoa entendia ser assédio⁵ e de que maneira vivia - ou não vivia - sua condição de vítima. Tais pontos foram abordados a partir da elaboração de algumas perguntas e, a partir da resposta das entrevistadas, seguiram outros questionamentos que não estavam pensados previamente, mas que dialogavam com os aspectos centrais da entrevista. Tal modo de conduzir o momento tem por objetivo estabelecer um fluxo contínuo de comunicação entre pesquisador e pesquisada, de modo a engendrar uma troca de informações que mais se assemelha a uma conversa do que um simples responder mecânico a uma série de perguntas (Kaufmann, 2013). A partir da realização das entrevistas que foram elaboradas com tais suportes teórico-metodológicos, mobilizei algumas referências de Veena Das para analisar os dados extraídos desse material empírico.

A violência como ordinária

Dentro do campo das humanidades é extenso o debate para se pensar o fenômeno das violências. Contudo, mais rentável do que partir de uma definição *a priori*, é compreender que qualquer entendimento sobre, dialoga abertamente com o sistema simbólico produzido culturalmente que permite entender aquele fato enquanto uma violência. A partir do material empírico que tivermos, estaremos em condições de analisar tal experiência violenta atentando para seu caráter político - pois informa sobre os modos como as relações de poder na sociedade estão construídos - e cultural - por não ser possível compreender essa experiência fora da ordem simbólica socialmente produzida (Sarti, 2011).

A partir desse entendimento de que qualquer ato de violência é algo que se processa em tramas políticas e culturais de uma sociedade, resta a tarefa de escolher o modo pelo qual o pesquisador se direcionará a esse fenômeno. O modo como Veena Das enquadra essa experiência dentro da trajetória de vida dos sujeitos com os quais conviveu em suas práticas etnográficas é de muita valia para o debate. Já no subtítulo de sua obra, que aqui serve de base, a autora informa a maneira pela qual trabalhará essa questão - *a violência e sua descida ao ordinário*. De que se trata tal descida?

⁵ Não negligencio que há um extenso debate jurídico sobre o termo. No entanto, para os objetivos da tese, passo ao largo de tais diálogos mais próprios do campo do Direito e dirijo minhas atenções ao próprio modo pelo qual a pessoa que sofreu o assédio entende esse termo e, conseqüentemente, quais relações faz com sua vida.



Com essa metáfora Veena Das indica ao leitor o modo como vai trabalhar as memórias das vítimas de dois eventos históricos que são o pano de fundo de seu livro - a experiência da Partição e a perseguição aos *sikhs*⁶ após o assassinato da primeira-ministra Indira Gandhi. Alijando-se de perspectivas historiográficas mais tradicionais que também estudam esses fatos, a autora afirma que está mobilizada em dimensionar de que maneira tais eventos históricos entram nas relações sociais que são tecidas no cotidiano. Sua intenção é, portanto, menos descritiva com relação aos fatos históricos e mais narrativa, no esforço de compreender o que acontece ao sujeito que participou de tais momentos. Para dar conta disso, Das realiza etnografias nas quais observa o cotidiano dessas vítimas, ouvindo suas palavras e seus silêncios, atentando para as redes de parentesco e os modos como organizavam seus lares e suas vidas no geral.

A partir disso, a violência de tais eventos históricos não é compreendida como algo que se processa no terreno do extraordinário, mas sim como pertencente ao ordinário da vida. Através do relato de Das, percebe-se como essas experiências violentas estão no dia a dia das vítimas e também nas estratégias dos indivíduos para se relacionarem com tais memórias e conseguirem, dessa maneira, continuarem com suas vidas. Essa descida ao cotidiano é, enfim, uma resposta aos perigos que não acontece por uma ascensão ao transcendente, mas por uma descida ao ordinário.

Embora o método empreendido em minha pesquisa não seja o da etnografia, essa postura epistemológica em compreender a violência como parte da vida é algo que serviu de base para as análises que empreendi dos discursos das entrevistadas. Um primeiro marco que me permite fazer essa aproximação é a visão geral de todas as sete vítimas de que o assédio sexual vivido nas escolas se configura como uma violência a mais numa trajetória de vida marcada por violências de gênero. Dessa maneira, notei que as vítimas não analisavam tais momentos como se fossem uma ocorrência a parte dentro de suas existências, mas sim como algo que havia ocorrido e que, de acordo com os recursos subjetivos que possuíam, localizavam dentro suas trajetórias.

Taís⁷, uma mulher de trinta anos e que sofreu assédio sexual por parte de um ex-professor quando tinha dezessete, afirmou que quando mulheres são mais novas, ainda na fase da infância ou adolescência, os assédios são constantes. De acordo com sua percepção,

⁶ Grupo étnico-religioso da Índia.

⁷ Os nomes das entrevistadas são fictícios.



isso faz com que as mulheres se “acostumem”⁸ a essas situações. Sua trajetória que contém outros casos de violência de gênero é o que explica o fato de atualmente Taís não mais pensar sobre o assédio vivido com seu professor: “Eu não vejo isso como algo muito marcante, apesar de achar que foi muito grave. Não foi uma coisa que me traumatizou. Então pra mim foi ok, já passei por coisas piores”. O caso de Anna Julia também é emblemático de como a violência sexual e de gênero pode fazer parte de uma vida. Antes da experiência assediadora em sua escola, Anna Julia sofreu abusos sexuais dentro de seu lar, cometidos por seu irmão e seu pai. Quando realizou um balanço sobre o assédio sexual sofrido em sua escola, afirmou que tal vivência não a tinha afetado muito pelo fato de ter passado por outros tipos de violência que, para ela, eram mais graves. De acordo com suas próprias palavras, “acho que ficou numa balança tipo o que é mais pesado”. Por fim, temos no caso de Yara, jovem de vinte e dois anos e que sofreu assédio sexual de seu professor quando tinha dezesseis, uma trajetória de vida que conta com assédio sexual dentro da família e também por *bullying* em sua escola primária por conta de sua raça. O saldo de tais experiências violentas para Yara é de que atualmente ela só se sente segura em ambientes com mulheres. Esses achados foram de encontro a uma hipótese inicial da pesquisa que apostava que tais assédios seriam dimensionados como um momento chave, de muita importância na trajetória desses indivíduos. Com isso não afirmo que há, por parte da vítima, um desmerecimento à violência sofrida, mas sim que tais fatos são compreendidos em suas trajetórias como sendo uma ocorrência a mais em uma vida que é atravessada por uma estrutura social e política que possibilita a normalização das violências de gênero e raça⁹. Esse cenário me coloca a possibilidade de montar um quadro explicativo que dê conta dessa sensação de normalização expressada pelas vítimas.

Através dos relatos, noto também que compreender tal episódio enquanto um assédio não é algo que necessariamente aconteça à época dos eventos. Algumas entrevistadas falavam de uma sensação de desconforto, um entendimento difuso de que aquilo que se passava não estava correto, mas que não sabiam nomear tal experiência. Somente com o amadurecimento pessoal advindo com o tempo aliado a uma mudança conjuntural que

⁸ As aspas serão usadas para fazer menção a expressões ou trechos extraídos diretamente das entrevistas.

⁹ Não negligencio que o critério da classe social também seja importante nessa análise que privilegia uma mirada interseccional ao fenômeno do assédio. Contudo, como tal indagação não fazia parte de modo explícito no guia das entrevistas e também não foi mobilizado pelas vítimas como algo preponderante em suas análises, sublinho neste ponto apenas o critério de gênero e raça.



permite que essa prática seja nomeada e, por conseguinte, encarada enquanto uma violência a partir de denúncias difundidas nas mídias, é que as vítimas afirmaram adquirir consciência de que sofreram assédio. Dentro da trajetória de vida de Daniela - mulher que contava à época da entrevista com quarenta e quatro anos e cujo episódio do assédio em âmbito escolar ocorreu no início dos anos 1990 - esse processo é descrito nos seguintes termos: “Eu demorei muito a reconhecer isso. Tem seis anos que eu percebi a quantidade de abuso que eu sofri. Eu só descobri isso por conta de uma amiga militante e dos cursos de autoconhecimento que fiz”. Esse quadro nos indica um achado importante que aponta para o fato de que a compreensão subjetiva de sofrer uma violência não é algo instantâneo ao ato, sendo mais próximo a um aprendizado adquirido com o tempo.

Sobre o trabalho de nomear a violência sofrida, Veena Das fala que este desafio está para além de uma falta de linguagem. Nessa discussão há também os riscos políticos decorrentes de tal nomeação. A partir dos exemplos que servem de base para seu estudo, a autora indica que, dado o imbricamento de atores sociais que participam de qualquer tipo de violência coletiva, é difícil qualificá-la como sendo comunal, sectária ou até mesmo estatal. Essa reflexão é um convite a pensar quais riscos podem haver numa eventual denúncia de assédio sexual, bem como quais são os atores sociais presentes nesta trama, permitindo ou criando barreiras para que tal violência aconteça. Das sete entrevistadas, apenas uma fez uma denúncia formal à escola sobre o fato ocorrido. Os motivos expostos pelas outras seis para o silêncio foi tanto um desconhecimento à época de que tal fato era um assédio mas, sobretudo, por uma leitura que realizavam de que o ambiente institucional não era acolhedor para tal tipo de denúncia, juntamente com o medo de sofrerem alguma retaliação por parte do professor, caso este soubesse da denúncia. Ademais, percebi também nas falas das vítimas uma suposição de que caso relatassem algo a alguma autoridade da escola não receberiam o crédito necessário, o medo de serem culpabilizadas, além de acharem que o professor sairia impune de todo o processo.

Nesse sentido, a história dos desdobramentos do assédio sofrido por Daniela é exemplar. Sua mãe soube do que havia acontecido pelo relato da própria filha. A mãe de Daniela trabalhava na mesma escola em que a filha estudava e que o professor que a tinha assediado dava aulas. A atitude da mãe de Daniela foi, além de confrontar o professor publicamente em um evento escolar onde estavam presentes muitas pessoas, falar com a



coordenadora pedagógica. A abordagem que esta autoridade escolar teve foi apenas uma conversa em tom informal com Daniela durante o horário do intervalo, dizendo para a estudante que ela “havia entendido errado” a situação. Daniela acredita que a denúncia sequer chegou à direção de sua escola. Esse silêncio institucional quando o caso era sabido pelas autoridades da escola ou a falta do reconhecimento de um lugar que acolhesse uma possível denúncia aponta para a contribuição que a estrutura escolar oferece para a perpetuação e a normalização de práticas violentas. É interessante notar também que em todos os relatos as vítimas disseram ser testemunhas dentro da escola de outras cenas que poderiam ser enquadradas como assédio. Essas memórias recaíam em momentos nos quais ocupavam um lugar de plateia, assistindo à cena assediadora que se passava entre o professor e algum (uns) membro(s) do alunado. A partir dessa constatação, sublinho o caráter coletivo da prática do assédio sexual nas escolas, por mais que em um primeiro momento se possa achar que é algo que acontece em termos duais, somente entre assediador(a) e assediado(a).

Observar a relação entre as políticas das instituições para lidar com denúncias de violências e o modo como esses casos são efetivamente tratados dentro desses espaços é um ponto fundamental para que compreendamos a manutenção dessas práticas. Sara Ahmed, ao reunir denúncias de estudantes do ensino superior no contexto britânico sobre violências diversas, chama a atenção para a noção de “brecha”, isto é, um espaço entre o que as políticas oficiais das instituições preconizam e o que de fato ocorre (Ahmed, 2022). A partir do campo realizado, a autora sublinha uma tendência dessas denúncias serem arquivadas e não encontrarem uma saída adequada dentro da “mecânica institucional”, configurando assim a existência de um “cemitério de denúncias”. Essa realidade aponta para uma conclusão importante do trabalho de Ahmed que é o fato de que estudar denúncias que se processam dentro de instituições pode ser, ao mesmo tempo, estudar os modos pelos quais uma instituição se protege e se perpetua. O contexto da presente pesquisa parece indicar um cenário anterior a essa brecha, posto que não há nos relatos das vítimas memórias sobre a existência em suas escolas de políticas oficiais envolvendo questões de assédio. Dessa maneira, antes de existir uma brecha, há uma ausência de discursos e procedimentos a respeito da prática, prevalecendo o campo da dúvida, do não dito ou do subentendido. A noção de brecha que Ahmed desenvolve também vale para a relação entre indivíduos. Desse modo, quando se analisam casos de violências, é igualmente necessário atentar para a



imagem que uma pessoa aparenta ter para todos e os comportamentos que ela tem quando está só com a vítima. Essa brecha pode ser percebida em algumas memórias das vítimas quando demonstraram surpresa ao terem sido assediadas por professores que passavam a impressão para comunidade escolar de serem pessoas idôneas. Tais qualificou o homem que a assediou como sendo um “ótimo professor” e também como “um cara carinhoso com todo mundo”. No caso de Hágata essa brecha fica ainda mais evidente, pois um dos motivos que a fez ficar mais assustada com o assédio cometido por seu ex-professor de História foi o fato de que ele tinha acompanhado seu crescimento, posto que também era pai de uma das melhores amigas de Hágata.

Ahmed também trabalha com o conceito de biografia de denúncia. Com esta noção a autora joga luz na relação entre a trajetória de uma denúncia com a vida da pessoa que sofreu a violência, isto é: a violência em questão (seja um assédio, racismo, abuso de poder ou qualquer outro tipo de violência) está inserida no percurso de uma vida específica, e as decisões tomadas em relação ao ato devem ser compreendidos a partir de episódios e condições estruturais que atravessam a vida dessa pessoa. Com essa ideia é possível avançar na análise sobre os momentos chave para uma denúncia, até mesmo para a decisão de não denunciar - o que, por si só, já configura um dado importante sobre o fato. Ahmed não deixa dúvidas quando afirma que a história de uma denúncia começa muito antes do momento em que há o seu registro formal. Além disso, a autora também possui um sentido amplo de denúncia, compreendendo-a como as múltiplas maneiras de expressar insatisfação com uma situação. É a partir desse entendimento que considero os relatos obtidos para o desenvolvimento desta pesquisa como sendo relatos de denúncia, ainda que a maior parte dos casos não tenham evoluído para uma denúncia formal. Dessa maneira, seguindo as propostas de Ahmed, procuro ouvir as vítimas com um “ouvido feminista”, isto é, ouvi-las de uma maneira distinta daquela que as instituições costumam ouvir as vítimas, oferecendo a esses relatos, portanto, um caminho para onde ir. Ahmed ensina que de fato as vítimas têm muito o que falar, seja pelas palavras, seja pelos silêncios. E esse intenso dizer nos revela muito sobre as próprias vítimas, mas também sobre a sociedade, suas instituições, as relações de poder que as conformam e o modo pelo qual a relação com o conhecimento pode ficar comprometida a partir das experiências violentas que tiveram lugar justamente onde deveria haver somente acolhimento e ambiente seguro.



Este ponto dialoga profundamente com as memórias e avaliações que as vítimas possuíam sobre a própria instituição escolar. Embora cinco delas tenham externalizado um saldo positivo de sua trajetória, guardando boas recordações desta etapa da vida, todas concordaram que, de algum modo, a escola deveria tratar das questões que envolvem assédio sexual. Ao serem instigadas a aprofundarem tal opinião, explicavam desenvolvendo a ideia de que é preciso “falar disso”. Ao refinar esta avaliação proferida em termos amplos, emerge um debate fundamental nos dias atuais sobre a importância da existência dentro das salas de aula de propostas que envolvam educação sexual. Por educação sexual entendemos:

A maneira pela qual a escola proporciona a alunas e alunos, de modo intencional e sistematizado, informações e reflexões acerca de uma ampla gama de tópicos necessários para a sua saúde, bem-estar e formação integral e emancipadora, de modo que possam entender melhor a si e ao outro, assim como tomar decisões sobre sua vida sexual (Cassiavillani & Albrecht, 2023).

O fundamento que guia essa análise é direcionado pela certeza de que pensar casos de assédio sexual que ocorrem nas escolas é estudar também de que maneira se processa dentro dessas instituições visões sobre sexualidade e adolescência/infância. Ademais, está em jogo também a própria função da escola em face ao combate às desigualdades e sua contribuição para a promoção da cidadania - funções essas preconizadas em nossa carta magna. Uma dificuldade associada à implementação de propostas de educação sexual dentro das escolas diz respeito a uma visão equivocada de que crianças são desprovidas de sexualidade, refletindo dessa maneira uma perspectiva adulta sobre esta questão que oferece pouca voz ao estudante, ao mesmo tempo que indica um desejo de controlar a sexualidade. Sabemos inclusive que a própria noção de infância foi desenvolvida a partir da modernidade, sendo, portanto, um recente constructo social em termos históricos (Ariés, 1962). De fato, a concepção de infância como uma fase específica da vida, apartada do mundo adulto, surgiu apenas no século XV. Já nos séculos XIX e XX, no contexto ocidental europeu, temos a perda do poder da igreja nas discussões ao redor da sexualidade e um domínio do campo da medicina, com seus discursos sobre o normal e o patológico (Laqueur, 2001). Em 1905 um outro marco nessa discussão é a obra do psicanalista Sigmund Freud *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* na qual é apresentada uma perspectiva que encara a sexualidade infantil enquanto um fator intrínseco e não patológico do desenvolvimento humano. Malgrado isso, ainda de maneira hegemônica, a infância continua a ser encarada como uma fase assexual na qual predomina o discurso sobre a inocência. Será só no fim da puberdade



onde existe um momento socialmente aceito para começar a falar desses temas - postura que mantém o *status quo* e as relações de poder (Malgosa, Álvarez & Marre, 2022).

Além desse fator, o atual contexto nacional de fortalecimento de movimentos de extrema direita que elegem a perseguição à educação sexual nas escolas como uma de suas principais bandeiras, também contribui para este cenário de ausência e dificuldade de debates como esses dentro de escolas. A compreensão da produção de tal discurso reacionário exige esforços complexos e também a necessidade de articular tais movimentos com um contexto que extrapola as próprias fronteiras nacionais. Um marco dessa proposta conservadora para se pensar o gênero está presente em um documento de 1994 intitulado *Evangelicals & Catholics together: the christian mission in the third millennium*, no qual são apresentadas propostas efetivas para a realização da “missão de cristo” no mundo. De acordo com os redatores do documento, o final do século XX apresentava cenários que dificultavam a execução dessa “missão”, dentre os quais destacavam o processo de secularização percebido nas assim chamadas sociedades desenvolvidas - processo esse que tem como consequência um niilismo moral, intelectual e espiritual. Embora este documento não tenha sido elaborado sob a tutela do Vaticano, ao longo da década de 1990 é possível perceber um esforço coordenado por parte da Santa Sé a fim de desenvolver um discurso “antigênero” (Junqueira, 2018). Tal movimento pode ser entendido como uma resposta conservadora a uma série de direitos conseguidos pelas mulheres e homossexuais ao redor do mundo como consequência de mobilizações e articulações de movimentos sociais ao longo de décadas¹⁰.

Em que pese a presença de marcos legais no Brasil após a constituição de 1988 que sinalizem a necessidade da efetivação de uma educação sexual nas escolas tendo como eixo central discussões envolvendo o gênero (Rosistolato, 2007; Vianna & Unbehau, 2004), atualmente o cenário é marcado por retrocessos, atribuindo muitas vezes à família no debate público o papel único e central dessa responsabilidade. A atuação do grupo “Escola sem Partido” é um marco no Brasil desses movimentos que articulam suas pautas na agenda educacional a partir da promoção de um clima de pânico moral (Cohen, 1972) e que tem no

¹⁰ A *IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz* organizada pelas Nações Unidas ocorrida em Pequim em 1995 foi um marco a partir do qual se intensificou a retórica antigênero do Vaticano. Nas resoluções desta conferência pela primeira vez nota-se o reconhecimento do gênero como sendo um produto cultural. As indicações aprovadas no encontro entendiam como insuficientes os debates sobre promoção de igualdade sem que fossem levados em conta fatores estruturais que fortaleciam as desigualdades socialmente produzidas. Tal entendimento foi encarado pelo Vaticano como um frontal ataque à teologia conservadora colocada em marcha durante o papado de João Paulo II (1978-2005).



discurso antigênero uma de suas principais bandeiras. Embora o grupo tenha surgido em 2004, foi apenas dez anos após a sua fundação que encontrou expressão nacional no contexto das discussões sobre o Plano Nacional de Educação. A partir desse momento o “Escola Sem Partido” incentivou um clima de coação dentro das escolas ao estimular que responsáveis fizessem denúncias de professores que estariam disseminando a “ideologia de gênero”. Além disso, o grupo disponibilizou em sua página na *internet* material legal a fim de influenciar parlamentares para regularem as “[...] bases normativas educacionais com o objetivo de proibir a discussão de gênero e sexualidade nas escolas, pois ela é tida como forma de se imiscuir no processo de amadurecimento sexual” (Balieiro, 2018). Esse discurso antigênero e um clima de pânico moral adquire contornos ainda mais dramáticos e paradoxais quando se nota que o/a jovem ou a criança pode não ter em seu nicho familiar ambiente acolhedor para este debate e que o agressor muitas vezes se encontra dentro da própria família¹¹. Esta não abertura das famílias para acolher o relato esteve presente em alguns casos da pesquisa. Sandra disse que contou para sua mãe da mensagem que seu professor havia lhe enviado através de uma rede social chamando-a para sair, ao que sua mãe reagiu, de acordo com as memórias de Sandra, com uma postura de normalização frente àquele fato. Sandra se lembrou de uma sensação que a mãe lhe passou de “ser assim mesmo, essas coisas acontecem”.

Como enquadrar então esses casos de assédio sexual, que até pouco tempo sequer eram nomeados e entendidos socialmente como um problema? É uma violência individual, jurídica, escolar? Os dados empíricos da pesquisa permitem apontar para a multiplicidade desses fatores que se autoinfluenciam, permitindo que tais ocorrências ainda sejam percebidas nos espaços escolares que, teoricamente, deveriam ser sinônimos de segurança aos estudantes.

Ausência de binarismos e a produção generificada das vítimas

Ao realizar sua investigação mirando o cotidiano de indivíduos cujas vidas foram devastadas por eventos históricos traumáticos, Veena Das observa as estratégias que, a despeito da violência de tais eventos, permitem com que um sujeito emergja. Sobre esse processo de elaboração de um self a autora nos diz:

¹¹ É isto que indicam as pesquisas sobre o tema das violências de gênero no Brasil. Para mais, ver a quarta edição da pesquisa *Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*, publicada em 2023 e elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.



Descobri que a construção do *self* estava localizada não na sombra de algum passado fantasmagórico, mas no contexto de tornar o cotidiano habitável. Assim, sugeri que o modo antropológico de conhecer o sujeito se define em termos das condições sob as quais se torna possível falar da experiência. Portanto, não há sujeito coletivo unitário (como um eu africano ou o indiano), mas formas de habitar o mundo em que se tenta se apropriar do mundo ou encontrar a própria voz dentro e fora dos gêneros que se tornam disponíveis na descida ao cotidiano (Das, 2020, p. 286).

Inserindo tal sugestão em minha pesquisa, o foco na análise das entrevistas se dá menos na fixação do evento do assédio em um passado na trajetória dessas vítimas, e mais nas estratégias empreendidas a fim de continuar organizando suas vidas. A partir desse enquadre, a pesquisa atenta para as condições materiais e subjetivas - não ignorando a reciprocidade dessa relação - que permitem com que as vítimas realizem seus relatos. Seguindo ainda importante proposta da autora, embora elementos comuns possam e devam ser extraídos desses relatos a fim de produzirem uma análise que destaque os componentes culturais da prática assediadora, a escuta às narrativas das vítimas se dá priorizando um foco individualizado. Veena Das é nítida quando afirma sobre a ausência de um “sujeito coletivo unitário”. Desse modo, por mais dados quantitativos que possam existir a fim de apresentar características comuns a casos de assédio - e não ignoro a importância disso para se pensar, por exemplo, em políticas públicas para combater essa prática -, o foco aqui está justamente nas estratégias construídas por cada vítima para viverem o momento e nas maneiras que compreendem tal fato em sua vida atual.

A partir do momento em que se afasta qualquer pretensão de englobar as experiências das mulheres entrevistadas em categorias unitárias - como ‘as assediadas’, ‘os assediadores’, ‘as escolas’ - abre-se a possibilidade de adentrar no discurso de cada vítima e atentar para suas dúvidas, vacilações e perguntas que ainda hoje deixam em aberto. Esse empreendimento vai ao encontro de uma proposta defendida por Veena Das sobre a ausência de binarismos na hora de avaliar uma experiência. Ao longo de sua obra, é perceptível a não utilização de chaves analíticas por vezes muito comuns, como “estado x sociedade”, “global x local” e “vítimas inocentes x algozes”. Claro está que com isso ela não defende a exclusão de limites entre aqueles que praticam a violência e aqueles que a sofrem, mas muitas vezes, nas tramas do cotidiano, essas linhas não são tão simples de serem traçadas.

O que se passou com Anna Júlia e Nara nos dá elementos para pensar sobre essas complexidades. Um dos pontos que mais apareceram ao longo da conversa com Anna Júlia



foi a sua clareza de que, à época dos acontecimentos, ela desejava ter uma relação com seu professor. Ao narrar um dos momentos que compõem essa história, foi firme ao afirmar que quando entrou no carro de seu professor, “já estava na maldade”. É interessante notar que no início da entrevista Anna Júlia chegou inclusive a ponderar a validade de seu relato, pois naquele momento disse não saber se o seu caso se enquadrava em assédio, posto que teve seu consentimento. Entretanto, com o decorrer de suas falas, afirma que no momento de sua vida em que a entrevista acontecia - transcorridos mais de cinco anos do fato e também pelo acúmulo de experiências e leitura sobre a questão - não havia dúvidas de que fora vítima de assédio pelo fato do professor estar numa posição de poder acima da que ela ocupava à época.

Essa ponderação sobre um eventual consentimento que faz a vítima questionar uma possível participação nos fatos também esteve presente no relato de Nara. Tal qual Anna Júlia, no início de sua entrevista Nara também colocou em dúvida seu próprio relato porque, segundo ela, “em tudo o que a gente faz, tem um pouco de nossa responsabilidade também”. Diferentemente de Anna Júlia, Nara não chegou a se relacionar sexualmente com o professor, mas foi assediada durante dois anos, quando o mesmo insistia para que terminasse com seu namorado e dizia frases com insinuações que a deixavam “confusa”. Ela relembra essa sensação nos seguintes termos: “Ele *tá* me dando mole? Um cara beirando seus 40 anos, meu professor? Gera uma confusão. Ou é só uma brincadeira, é uma forma de puxar assunto?”. A tensão também entra em seu discurso quando relembra que em um determinado momento aceitou entrar no carro do professor para, de uma vez por todas, entender o que ele queria. Após uma tentativa de beijo forçado por parte desse professor, Nara saiu do carro. De acordo com ela:

O que eu digo que eu tive responsabilidade, que eu dividi com ele, foi de ter correspondido nesses pontos. Eu entrei no carro, *né*? Quando ele falava alguma coisa, eu nunca cortei, talvez eu não tivesse recursos naquela época para cortar, não soubesse, não conseguisse fazer isso ainda.

Contudo, desenvolvendo suas ideias ao longo da entrevista, tal reflexão não a conduziu para dúvidas sobre se o que viveu foi ou não assédio. Nara retirou de si qualquer possibilidade de culpa e afirmou que o professor não deveria ter se comportado daquela maneira. De todo modo, tais extratos recolhidos a partir das entrevistas de Nara e Anna Júlia demonstram inicialmente a necessidade de que assuntos envolvendo possíveis violências de



gênero e sexuais estejam sempre em pauta para toda comunidade escolar. Ademais, esses casos apontam também para a necessidade, quando se está analisando violências, de considerar o critério de vulnerabilidade para além de uma visão liberal do consentimento (Lowenkron, 2015). Longe de ser simples, como os rápidos debates midiáticos podem supor, o conceito de consentimento é complexo e carrega consigo múltiplas abordagens. Por um lado, há uma visão liberal que trata o conceito como a base para o contrato social, sendo condição básica para o surgimento da sociedade o fato de que sujeitos livres e sem qualquer tipo de constrangimento pactuem entre si. Por outro lado, há uma perspectiva mais compartilhada pelas esquerdas que problematizam até que ponto os sujeitos são de fato tão livres para consentirem entre si, entendendo esse conceito enquanto algo que mascara as relações de poder nas sociedades organizadas a partir das classes sociais. Mais importante do que se posicionar *a priori* neste debate é trabalhar com o conceito de consentimento de modo singular, atentando para as interpretações de palavras, gestos e atos em função de um contexto sempre particular (Serra, 2024). Por fim, com tal análise, não retiro a responsabilidade dos professores assediadores e muito menos entendo as vítimas como responsáveis sobre o fato vivido. O ponto central nessa discussão é justamente trazer à luz o modo como essas vítimas refletem sobre suas vivências de assédio, demonstrando que por vezes essa análise não vem sem dúvidas.

Outra dimensão apresentada sobre a maneira através da qual constroem o seu cotidiano é o modo que entendem o seu lugar de vítima. A discussão a respeito desse campo é vasta, e por não se tratar do foco deste artigo, basta deixar registrado que a condição de vítima varia no tempo e no espaço. Se antes dos anos 1980, no ocidente, o foco recaía para a noção de trauma, tal cenário foi radicalmente alterado com a publicação do *DSM-III*¹². A partir da introdução da categoria de *Transtorno de Estresse Pós-Traumático* houve a mudança para um foco clínico mais descritivo do que preocupado com a subjetividade, tanto do paciente como do médico (Eliacheff & Larivière, 2012). Para a presente discussão, alijando-se de pretensões globalistas que possam enquadrar o ser vítima em um número fixo de características, o que interessa é a maneira singular através da qual as mulheres que passaram por assédio dimensionam essa condição. Embora todas as entrevistadas tenham

¹² *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders*. Este manual específico foi publicado em 1980 pela *American Psychiatric Association*.



colocado de alguma maneira a dimensão de vítima nos relatos, foi possível perceber uma variação no entendimento acerca de tal condição.

Passando em retrospectiva o que viveu com seu treinador de *handebol*, Daniela afirmou que foi vítima de uma situação de assédio, mas que não ficou se vitimizando. Embora longo, o trecho abaixo extraído da entrevista é lapidar dessa diferenciação:

Daniela: Eu falo muito nos meus cursos que eu tava na hora errada, com pessoas erradas, com nível de conhecimento de mundo e sabedoria diferentes do meu. Então fui vítima de uma situação. E a vida é isso. Você pode sofrer situações que você não queria a qualquer momento. Ninguém é cem por cento protegido o tempo todo. Acho que eu também posso ter sido protegida do cara não ter tentado mais coisa, dele ter freado.

Entrevistador: Você se enxerga como vítima então?

D: Eu me enxergo como vítima.

E: E como é pra você se entender como vítima nessa história?

D: É também um papel que a gente pode assumir na vida. Ninguém quer, mas pode acontecer. Mas eu não sou uma pessoa vitimizada, ‘ah isso aconteceu, blá blá blá.’ Eu fui vítima, ponto, acabou. Bola pra frente.

E: Qual a diferença entre ser vítima e se vitimizar?

D: Se vitimizar é você ficar contando a mesma história, o tom de voz que eu uso aqui: ‘ele fez!’, eu não fico aqui ‘porque ele fez, porque ninguém me deu atenção na escola, porque isso foi um absurdo’. Porque esse tipo de contação de história vai me levar aonde? Eu tenho que entender que o cara é maluco, se acha certo, isso existe muito no mundo, a coordenadora foi surtada, foi péssimo o que ela fez, foi ruim, doeu. E aí? Tem gente assim no mundo e eu posso encontrar com uma pessoa maluca assim daqui a dois meses. É isso. A vida é injusta, às vezes vai acontecer, e aí? Hoje eu uso essa história pra ajudar um monte de gente.

Através dessa passagem, percebemos como a condição de vítima, a despeito de qualquer esforço de conceitualização, é vivida pelos sujeitos de maneira particular. Pela fala de Daniela fica exposta uma concepção que aponta que ficar se vitimizando tem um caráter performático e de revisitação do passado sem olhar para o futuro - percebido também no tom de voz próximo à lamúria quando explicava o que seria ficar se vitimizando em contraste com um jeito mais assertivo de falar expressado quando dava exemplo da maneira como aborda essa questão. Por outro lado, ter sido vítima é algo incontável, consequência de estar “no local errado, com pessoas erradas”. Ainda é interessante levantar a hipótese do quanto sua atuação profissional, como treinadora comportamental, influencia sua interpretação do assédio vivido. Em grande parte de suas falas ficou evidente um caráter prático, orientado para uma preocupação de “o que posso fazer com isso”, mais do que refletir sobre os sentimentos que aquilo despertava ou uma revisitação do passado.

O relato de Hágata também nos conduz a uma discussão sobre a condição da vítima. Após ter saído da escola, Hágata foi vítima de assédio por parte de dois professores. Ambos



enviaram mensagens através das redes sociais com a intenção de sair com a jovem. Embora reconheça os assédios sofridos, Hágata rechaça uma condição de vítima porque:

Nunca ninguém encostou em mim, foram sempre mensagens covardes, nunca ninguém falou isso na minha cara, sempre através da internet. Mudou a minha vida, já conversei na terapia, afetam a forma que vejo as coisas agora. Mas assim, eu não fui estuprada, nada muito ruim aconteceu. O que aconteceu foi um desconforto. Eu acho que me botar no papel de vítima, tô tirando o espaço das pessoas que realmente foram vítimas. Acho que vítima é uma palavra muito forte para o que eu passei. Eu encarei a situação, nada muito ruim aconteceu, mas tem pessoas que passam por coisas muito piores e elas precisam de atenção, e eu não preciso de atenção, eu consegui...o espaço é delas, não é meu.

Essas palavras nos informam uma leitura de que a própria reivindicação de ser vítima se dá num espaço público, todo ele preenchido também de outras vítimas. É possível perceber algumas referências que Hágata utiliza para avaliar o que passou e não querer se considerar como vítima: a ausência de uma relação física com o assediador, a possibilidade de ter buscado ajuda na terapia e, sobretudo, uma leitura de que se reconhecer enquanto vítima esvaziaria o discurso de possíveis outras vítimas que, diferentemente dela, sofreram uma violência mais física e talvez não tenham conseguido ajuda. Em resumo, a passagem acima deixa evidente o modo particular com que Hágata compreende o seu lugar nessas vivências, bem como seu raciocínio de se situar num contexto social mais amplo onde outras violências também acontecem.

A discussão sobre essa condição de vítima, bem como as reflexões acerca do modo pelo qual acharam que participaram dos eventos, corrobora a perspectiva de Veena Das que indica que, quando observadas as tramas do cotidiano e os modos pelos quais os sujeitos se (re)fazem após eventos violentos, muitas vezes percebemos complexas relações que fogem de binarismos previamente estabelecidos. Isso diz respeito, num quadro geral, ao que a autora nomeia como a produção de um sujeito generificado, isto é: um sujeito que constrói a si mesmo dentro de tramas profundamente influenciadas pelos padrões de gênero estabelecidos em determinada sociedade.

Temos na análise que Das empreende no quarto capítulo de sua obra a respeito da trajetória de Asha, uma mulher cuja vida sofreu profundas influências decorrentes dos eventos da Partição, um refinamento dessa ideia. De acordo com a autora, a produção desse sujeito generificado acontece em constante diálogo com violências que se infiltram nas relações do cotidiano, contribuindo assim para a formação de uma atmosfera que não pode ser expulsa para um terreno externo à vida das vítimas. A recusa em analisar essas situações a



partir de uma dicotomia entre “interior x exterior” aponta para um marco analítico que não separa sentimentos pretensamente internos de comportamentos externos. Ao invés disso, a autora afirma que “[...] toda postura corporal, ao fornecer critérios externos pelos quais outros podem ler o ‘interior’ é um importante gesto cultural”- gesto esse que está profundamente influenciado por gramáticas culturais elaboradas por uma sociedade (Das, 2020, p. 104). Coloco tais reflexões em diálogo com os dados empíricos das minhas entrevistas pois, como já indicado, foi possível perceber a presença do assédio no interior dessas vidas, a despeito de uma pretensa atitude de colocar tais momentos para algum terreno externo. Isso dialoga com momentos das entrevistas nos quais as mulheres afirmavam que não pensavam mais sobre o assédio, mas que, de alguma maneira, isso tinha acontecido e ainda “estava lá”. Esse não pensar aponta também para a possibilidade de refletir mais profundamente sobre os mecanismos que podem favorecer ou interromper um processo de reparação de danos. É a essa questão específica que a próxima seção se volta.

Reparação de danos

Quando se está analisando uma situação social que produz sofrimento a determinado(s) grupo(s), um debate necessário é sobre estratégias políticas que podem facilitar ou dificultar o que comumente se entende como reparação de danos. Posto que o ato já ocorreu e, por conseguinte, o dano está feito, o que resta a fazer? Veena Das mapeia essa questão distinguindo dois níveis através dos quais tal contenção pode ocorrer: um nível macro do sistema político e outro que se dá nos microníveis, isto é, na vida cotidiana dessa pessoa ou comunidade que sofreu o dano. O primeiro nível aponta para a necessária produção de um espaço público que reconheça o sofrimento da(s) vítima(s) e faça com que esta(s) tenha(m) alguma confiança no processo democrático de reparação de danos. Concomitante a este nível, o trabalho que ocorre nos microníveis é entendido como a retomada das oportunidades cotidianas para fazer com que a vida da pessoa que recebeu o dano continue com dignidade. A autora ainda faz uma importante ressalva de que, em que pese o necessário processo da justiça, “na vida de uma comunidade, a justiça não é nem tudo, nem nada” (Das, 2020, p. 288), e aponta ainda para que esse processo público que confere visibilidade na esfera coletiva ao dano sofrido pode oportunizar novas estratégias e sentidos a fim de que se retome a vida cotidiana.



Ao observar o contexto geral sobre a questão do assédio sexual no ambiente de escolarização básica no Brasil, nota-se que ainda há um longo caminho a avançar. Importante medida tomada pelo poder público federal foi a promulgação da lei nº 14.540 em 2023 que institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública em todas as esferas¹³. Tal lei é consequência de uma medida provisória de 2022 que propunha capacitação para docentes e equipe pedagógica das instituições de ensino sobre casos que envolvessem violência sexual. A redação da lei 14.540 se baseia também em marcos legais precedentes, como o Código Penal de 1940, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei Maria da Penha de 2006.

O cenário que pode ser elaborado a partir das informações acima indica uma cena pública que cada vez mais acolhe denúncias de uma prática que durante longo período foi normalizada dentro das escolas. Contudo, se este é um ponto positivo, o que tais acusações também nos indicam é como a própria escola pode ser um local adverso ao acolhimento. Por vezes as vítimas se organizam fora dos limites institucionais da escola, sobretudo através das redes sociais, ou acionando órgãos públicos de defesa. Observando os sete casos estudados em minha tese, apenas uma vítima fez uma denúncia formal à escola. As demais não levaram adiante por dois motivos principais: não entender à época o que era assédio e por achar que não seriam acolhidas pela direção. Isso evidencia a necessidade de fomentar cada vez mais - tal qual a lei prevê - uma formação continuada aos agentes que trabalham nas escolas a fim de que se capacitem e transformem o espaço escolar em algo acolhedor às vítimas.

Se este é o quadro que podemos traçar a nível macro, o que podemos encontrar no nível micro? Neste ponto, destaco uma discussão feita por Veena Das acerca da importância do tempo na tessitura das relações sociais. A concepção que a autora tem do tempo se distancia de uma visão mais cartesiana que o entende como uma sucessão de 'agoras'. Antes, o tempo é algo fundamental para a própria constituição do sujeito, pois ele trabalha nas relações, de modo a permitir que estas sejam interpretadas e, quem sabe, reescritas. O tempo esteve presente de modo discreto, mas contundente, nas entrelinhas dos relatos das vítimas que entrevistei. Em muitos momentos elas afirmaram que foi o distanciamento temporal para

¹³ Ver: [Lei 14.540](#).



com o episódio do assédio juntamente com um maior esclarecimento pessoal acerca do tema que permitiram que elas pudessem falar sobre.

Trago ainda dois casos em particular no qual se evidencia esse caráter ativo do tempo que trabalha nas relações, tal qual Veena Das indica. Anna Júlia afirmou que anos depois de ter sofrido abuso sexual do seu irmão, conseguiu lhe perdoar. Ela creditou sua postura ao fato de fazer terapia. Também temos no caso de Daniela outro exemplo. À época que sua mãe fez a denúncia à sua escola e também confrontou o professor que a assediou, Daniela disse que ficou com vergonha e raiva de sua mãe. Porém, disse que atualmente, passado o episódio e também com maior esclarecimento, percebeu o quão equivocada estava. Evocar essa dimensão temporal no perfazimento das relações a nível micro não exclui a necessidade da produção de um contexto maior no qual as vítimas se sintam seguras e acreditem no processo democrático para que seu dano seja reparado. É somente através do imbricamento da criação desse espaço público com a possibilidade diária de refazer suas vidas no cotidiano que se vislumbra um cenário em que os danos da violência possam ser reparados.

Considerações Finais

O presente escrito teve por objetivo colocar em diálogo contribuições teóricas de Veena Das ao estudo da violência com narrativas obtidas em entrevistas com vítimas de assédio sexual em escolas de educação básica do Rio de Janeiro. Através dessa aproximação, pode-se concluir que tais episódios de violência sexual são compreendidos como parte da vida dessas vítimas, e não algo que seja dimensionado fora de suas vivências. Ademais, sublinho também o caráter coletivo de tal prática. Se uma compreensão mais rápida do problema pode indicar que seja algo que diga respeito somente à vítima e ao assediador, observando as memórias dessas mulheres fica evidente a condição de que para que tal ato ocorra é necessário no mínimo a complacência da instituição escolar. Tal complacência faz com que visões equivocadas sobre sexualidade e as fases da vida da infância e adolescência sejam reproduzidas pelas escolas, inviabilizando assim sua responsabilidade de promover a cidadania para os estudantes. Tal conclusão também indica a necessidade de aprofundar o debate sobre a inclusão no currículo e no cotidiano escolar de práticas educativas de educação sexual, a despeito dos retrocessos e barreiras a essa conversa no Brasil dos últimos anos.



Através dos relatos das vítimas e seguindo de perto as reflexões que Veena Das realiza sobre a ausência de binarismos para se compreender atos de violência, também foram perceptíveis dúvidas que as próprias vítimas teceram a respeito de suas participações nos casos, bem como uma pluralidade do que significa ser vítima de tais violências. Por fim, para pensar em reparação de danos, é necessário o cruzamento tanto de estratégias cotidianas que possibilitem às vítimas uma retomada de suas vidas, bem como a construção de um espaço público seguro para que a identificação e possível punição aos assediadores aconteça.

Referências

Ahmed, Sara. **¡Denuncia!** El activismo de la queja frente a la violencia institucional. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

Amorós, Celia. Conceptualizar es politizar. *In: Conferencia Inaugural, Jornadas Sin equívocos: violencia de género y otras formas de violencia en el seno de las familias.* Madrid, 17-18 de noviembre de 2004, p. 19-30.

Ariès, Philippe. **Centuries of Childhood: A Social History of Family Life.** Nueva York: Vintage Books, 1962 [1960].

Balieiro, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

Botello, Nelson Arteaga & Acuña, Luz Angela Cardona. La disputa por el acoso en la esfera civil: #Metoo y la Une autre parole. **Nóesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 29, n. 58-1, 2020.

Cassiavillani, Thiene Pelosi & Albrecht, Mirian Pacheco Silva. Educação Sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

Cerqueira, Carla; Taborda, Célia & Pereira, Ana Sofia. #MeToo em Portugal: uma análise temática do movimento através de artigos de opinião. **Cuadernos.info**, v. 55, p. 1-21, 2023.

Clark-Parsons, Rosemary. “I see you, i believe you, i stand with you”: #metoo and the Performance of Networked Feminist Visibility. **Feminist Media Studies**, v. 21, n. 3, p. 1–19, 2019.

Cobo, Rosa. La cuarta ola feminista y la violencia sexual. **Paradigma Revista Universitaria de Cultura**, v. 22, p. 134-138, 2019.

Cohen, Stanley. **Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers.** London: MacGibbon & Kee, 1972.



Das, Veena. Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p. 31-42, 1999.

Das, Veena. **Vida e palavras**: a violência e sua descida ao ordinário. Trad. Bruno Gambarotto. São Paulo: Ed.UNIFESP, 2020.

Eliacheff, Caroline & Larivière, Daniel Soulez. **O tempo das vítimas**. Trad. Lúcia Valladares. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

First Things. **Evangelicals & Catholics together**: the christian mission in the third millennium. First Things [*online*], Maio de 1994.

Ferreira, Leticia. Textura da lei, política do ordinário e outras rotas para conhecer o Estado. **Mana**, v. 29, n. 2, p. 01-09, 2023.

Ferreira, Leticia. & Vianna, Adriana. & Pierobon, Camila. & Sarti, Cynthia. Anthropology, desire, and textures of life: an interview with Veena Das. **Sociologia & Antropologia**, v. 11, n. 3, p. 749-789, 2021.

Jardim, Fabiana & Côrtes, Mariana. Devoção antropológica e retorno ao mundo: três modos de atenção à vida em Textures of Ordinary. **Mana**, v. 29, n. 2, p. 01-09, 2023.

Junqueira, Rogério Diniz. A invenção da 'ideologia de gênero': a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicología Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

Kaufmann, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Kofes, Suely. Experiências Sociais: interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, n. 3, p. 117-141, 1994.

Lacerda, Paula & Parreiras, Carolina. "Veena Das". **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021.

Laqueur, Thomas. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

Malgosa, Estel. & Álvarez Bruna. & Marre, Diana. Sexualidad e infância en Catalunya, España: sentidos governados; **Perifèria**. **Revista de Recerca i Formació en Antropologia**, v. 27, n. 2, p. 04-29, 2022.

Lowenkron, Laura. Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual. **Cadernos Pagu**, v. 45, p. 225-258, 2015.



Pierobon, Camila. Fronteiras do nós: um caminho aberto para a escrita. **Mana**, v. 29, n. 2, p. 1-8, 2023.

Portela, Tania Brandariz. & Sánchez, Roxana Popelka Sosa. Caracterización del #MeToo en España. Una aproximación a través del análisis de la prensa y su impacto en la ciudadanía. **Revista de Investigaciones Feministas**, v.13, n. 1, p. 375-388, 2022.

Rosistolato, Rodrigo Pereira da Rocha. **Orientação sexual com “jeitinho” Brasileiro**: uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. Tese (Doutorado em Ciências Humanas - Antropologia Cultural), Rio de Janeiro: Univeridade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, 2007.

Santini, Rose Marie.; Terra, Camyla. & Almeida, Alda Rosana Duarte de. Feminismo 2.0: a mobilização das mulheres no brasil contra o assédio sexual através das mídias sociais (#primeiroassedio). **P2P & Inovação**, v. 3, n. 1, p. 148–164, 2016.

Sarti, Cynthia. Figurations of pain: memory through life. **Sociologia & Antropologia**, v. 11, n. 3, p. 817–842, 2021.

Sarti, Cynthia. A vítima como figura contemporânea. **Caderno CRH**, v. 24, n. 61, p. 51- 61, 2011.

Serra, Clara. **El sentido de consentir**. Barcelona: Anagrama, 2024.

Veloso, Isabella Coelho. **Feminismo digital**: análise do movimento #metoo no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social), Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2019.

Vianna, Claudia Pereira & Unbehaum, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, 2004, p. 77-104.

Submetido em: 21 de fevereiro de 2024

Avaliado em: 30 de abril de 2024

Aceito em: 16 de maio de 2024