



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

André Lucas Maffissoni

**CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DA  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Florianópolis

2019

ANDRÉ LUCAS MAFFISSONI

**CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DA  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

Orientadora: Profa. Jussara Gue Martini, Dra.

Coorientadora: Profa. Monica Motta Lino, Dra.

Florianópolis

2019

Maffissoni, André Lucas

CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DA  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM / André Lucas Maffissoni ;  
orientadora, Jussara Gue Martini, coorientadora, Monica  
Motta Lino, 2019.

158 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós  
Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Enfermagem. 2. Educação em Enfermagem . 3. Violência.  
4. Ensino Superior. I. Martini, Jussara Gue . II. Lino,  
Monica Motta . III. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. IV. Título.

André Lucas Maffissoni

**CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES DA VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DA  
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dulcinéia Ghizoni Schneider, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Claudio Claudino da Silva Filho, Dr.  
Universidade Federal da Fronteira Sul

Dda. Marina da Silva Sanes (membro em formação)  
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Enfermagem.

---

Profa. Jussara Gue Martini, Dra.  
Coordenadora do Programa

---

Profa. Jussara Gue Martini, Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2019.

Dedico este trabalho a todos que acreditam na potência das universidades públicas brasileiras, na importância social das pesquisas científicas nelas desenvolvidas e na educação como condição substancial para construir uma sociedade menos violenta, mais justa, solidária e equânime.

## AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, estudantes que doaram seu tempo, sua paciência e me permitiram acessar um espaço muito íntimo e particular, principalmente no decorrer das entrevistas.

A minha família, que mesmo estando longe, sempre ofereceu conforto e me incentivou a alcançar meus objetivos. Em especial, agradeço a minha querida mãe, Marilene Maffissoni, que, muito provavelmente, não poderá ler esta dissertação, porque o mundo foi mais injusto com ela do que comigo, limitando sua vida ao trabalho braçal no campo desde muito cedo, mas que se orgulha de todo o caminho que trilhei e compartilhei com ela durante estes anos de estudo. Mãe, sua simplicidade e perseverança me fazem enxergar a boniteza da vida, em seus detalhes mais singelos e sinceros.

A Dra. Jussara Gue Martini, minha orientadora, por acreditar nesta pesquisa como um horizonte possível e por respeitar minhas escolhas, oferecendo amparo intelectual e humano sempre que preciso. Minha eterna gratidão por toda a dedicação, pelo modo cuidadoso ao me orientar e pelo aconchego de seu abraço.

A Dra. Monica Motta Lino, minha coorientadora, pelas contribuições e reflexões tecidas ao longo destes dois anos. Aproveito para agradecer também aos demais professores e pesquisadores do Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde – EDEN, pelos ensinamentos e pelas importantes discussões nos diversos encontros do grupo. Aos professores que participaram da banca avaliadora, pelas contribuições e reflexões, as quais enriqueceram enormemente a pesquisa.

Aos amigos e colegas de caminhada, que me acompanharam e compartilharam vários momentos comigo, fazendo meus dias mais felizes e completos. Aos colegas do EDEN, grupo de pesquisa que me acolheu com muito carinho, pela intensa dedicação e apoio nas horas difíceis, pelos incontáveis momentos de café com prosa e por sempre me encorajar a lutar por uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina – PEN/UFSC, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e ao Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago – HU-UFSC, pela possibilidade de ingressar na pós-graduação, pelo apoio financeiro e pela flexibilidade em me permitir concluir o curso.

## RESUMO

A violência é um fenômeno imbricado na constituição do ser humano e na construção das sociedades, presente em diversos setores sociais do mundo contemporâneo. No contexto do ensino superior, quando a violência permeia o ato pedagógico, há produção de fragilidades e implicações negativas tanto para o desenvolvimento profissional como para a vida dos estudantes. O objetivo do estudo foi investigar como a violência se manifesta na formação em enfermagem, no âmbito da graduação, e os efeitos gerados por ela. Foram escolhidos os estudantes de enfermagem como população a ser pesquisada em virtude de caracterizarem um grupo vulnerável neste contexto, devido às próprias condições da formação profissional, da posição hierárquica que ocupam em relação aos docentes e profissionais dos serviços de saúde e das características da futura atuação profissional. Trata-se de uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, desenvolvida a partir da coleta e análise de dados quantitativos e construção e interpretação de dados qualitativos, respectivamente. Na etapa quantitativa foram pesquisados 208 estudantes, mediante aplicação de um questionário tipo *survey*, e os dados foram analisados por análise descritiva (análise de frequência absoluta e relativa). Na etapa qualitativa foram investigados 15 estudantes, por meio de entrevistas individuais, e os dados foram interpretados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os pressupostos da pedagogia crítica de Paulo Freire guiaram o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa foi submetida em Comitê de Ética em Pesquisa por meio de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 98996918.0.0000.0121 e aprovado pelo parecer nº 2.941.164, no dia 04 de outubro de 2018. Os resultados estão apresentados no formato de manuscritos: 1) Revisão de literatura: “Violência na graduação em enfermagem: revisão integrativa da literatura”; 2) Resultados da etapa quantitativa: “Características da violência no processo de aprendizagem da graduação em enfermagem”; e 3) Resultados da etapa qualitativa: “Violência e suas Implicações na formação em enfermagem: interpretações a partir do legado teórico de Paulo Freire”. A análise dos dados permitiu compreender a violência enquanto um fenômeno constante no contexto da graduação em enfermagem, o qual gera impactos negativos de diversas ordens na vida dos estudantes. Diante das informações, acredita-se ser iminente a necessidade de repensar a construção e o desenvolvimento dos processos pedagógicos, com especial atenção para a postura assumida pelos docentes e para a condução pedagógica nos cenários teórico e prático de aprendizagem. Considera-se urgente pensar formas de enfrentamento dos atos violentos, tendo em vista que é condição fundamental para garantir a qualidade da formação e de vida dos estudantes, bem como, promover estratégias para minimizar os efeitos gerados pelo fenômeno na vida dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Violência. Educação em Enfermagem. Estudantes Ensino Superior.

## ABSTRACT

Violence is a phenomenon imbricated in the constitution of the human being and in the construction of societies, present in various social sectors of the contemporary world. In the context of higher education, when violence permeates the pedagogical act, there are weaknesses and negative implications for both professional development and students' lives. The aim of the study was to investigate how violence manifests itself in undergraduate nursing education, and the effects generated by it. Nursing students were chosen as the population to be researched because they characterize a vulnerable group in this context, due to the conditions of professional formation, the hierarchical position they occupy in relation to teachers and professionals of health services and the characteristics of future professional performance. It is a research of quantitative and qualitative nature, developed from the collection and analysis of quantitative data and construction and interpretation of qualitative data, respectively. In the quantitative phase, 208 students were surveyed by applying a survey questionnaire, and the data were analyzed by descriptive analysis (absolute and relative frequency analysis). In the qualitative stage, 15 students were investigated through individual interviews, and the data were interpreted by the content analysis proposed by Bardin (2011). The assumptions of Paulo Freire's critical pedagogy guided the development of the research. The research was submitted to the Research Ethics Committee through the Certificate of Presentation for Ethical Appreciation n° 98996918.0.0000.0121 and approved by Opinion No. 2,941,164, October 4, 2018. The results are presented in manuscript format: 1) Literature review: "Violence in undergraduate nursing: integrative literature review"; 2) Results of the quantitative stage: "Characteristics of violence in the nursing undergraduate learning process"; and 3) Results of the qualitative stage: "Violence and its implications in nursing education: interpretations from Paulo Freire's theoretical legacy". Data analysis allowed us to understand violence as a constant phenomenon in the context of undergraduate nursing, which generates negative impacts of various orders on students' lives. Given the information, it is believed to be imminent the need to rethink the construction and development of pedagogical processes, with special attention to the attitude taken by teachers and to the pedagogical conduct in the theoretical and practical learning scenarios. It is urgent to think about ways of coping with violent acts, considering that it is a fundamental condition to ensure the quality of education and life of students, as well as promote strategies to minimize the effects generated by the phenomenon in the lives of subjects.

**Keywords:** Nursing. Violence. Nursing Education. Students. Higher Education.

## RESUMÉN

La violencia es un fenómeno imbricado en la constitución del ser humano y en la construcción de sociedades, presente en diversos sectores sociales del mundo contemporáneo. En el contexto de la educación superior, cuando la violencia impregna el acto pedagógico, existen debilidades e implicaciones negativas tanto para el desarrollo profesional como para la vida de los estudiantes. El objetivo del estudio fue investigar cómo se manifiesta la violencia en la educación de pregrado en enfermería y los efectos que genera. Los estudiantes de enfermería fueron elegidos como la población a investigar porque caracterizan a un grupo vulnerable en este contexto, debido a las condiciones de formación profesional, la posición jerárquica que ocupan en relación con los docentes y profesionales de los servicios de salud y las características del desempeño profesional futuro. Es una investigación de naturaleza cuantitativa y cualitativa, desarrollada a partir de la recopilación y análisis de datos cuantitativos y la construcción e interpretación de datos cualitativos, respectivamente. En la fase cuantitativa, se encuestó a 208 estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario de encuesta y los datos se analizaron mediante análisis descriptivo (análisis de frecuencia absoluta y relativa). En la fase cualitativa, 15 estudiantes fueron investigados a través de entrevistas individuales, y los datos fueron interpretados por el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Los supuestos de la pedagogía crítica de Paulo Freire guiaron el desarrollo de la investigación. La investigación fue presentada al Comité de Ética de Investigación por medio del Certificado de Presentación para la Evaluación Ética No. 98996918.0.0000.0121 y aprobada por la Opinión No. 2,941,164, el 4 de octubre de 2018. Los resultados se presentan en formato manuscrito: 1) Revisión de literatura: "Violencia en enfermería de pregrado: revisión de literatura integradora"; 2) Resultados de la etapa cuantitativa: "Características de la violencia en el proceso de aprendizaje de pregrado en enfermería"; y 3) Resultados de la etapa cualitativa: "Violencia y sus implicaciones en la educación de enfermería: interpretaciones del legado teórico de Paulo Freire". El análisis de datos nos permitió entender la violencia como un fenómeno constante en el contexto de la enfermería de pregrado, que genera impactos negativos de varios órdenes en la vida de los estudiantes. Dada la información, se cree que es inminente la necesidad de repensar la construcción y el desarrollo de procesos pedagógicos, con especial atención a la actitud adoptada por los docentes y a la conducta pedagógica en los escenarios de aprendizaje teórico y práctico. Es urgente pensar en formas de hacer frente a los actos violentos, considerando que es una condición fundamental para garantizar la calidad de la educación y la vida de los estudiantes, así como promover estrategias para minimizar los efectos generados por el fenómeno en la vida de los sujetos.

**Palavras-clave:** Violencia. Enfermería. Educación en Enfermería. Estudiantes. Educación Superior.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Tipologia e natureza da violência. Brasil, 2019..... 26
- Figura 2** – Fluxograma de busca dos artigos para a revisão de literatura. Brasil, 2019..... 36

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Processo de categorização dos dados – “Primeira Codificação”.....	72
<b>Quadro 2</b> – Processo de categorização dos dados – “Segunda Codificação”.....	74

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição dos artigos, segundo identificação (ID), título, ano e país de origem.....	37
<b>Tabela 2</b> – Perfil dos estudantes de acordo com idade, grupo étnico autodeclarado, gênero, orientação sexual e fase do curso.....	83
<b>Tabela 3</b> – Características da violência relacionadas à natureza, frequência de acontecimentos, contexto de aprendizagem e autores, calculadas de acordo com a reincidência de respostas.....	85
<b>Tabela 4</b> – Comparação das proporções dos sujeitos que sofreram violência, estratificados pela etnia.....	86
<b>Tabela 5</b> – Comparação das proporções dos sujeitos que sofreram violência, estratificados pela orientação sexual.....	86
<b>Tabela 6</b> – Reação e conduta dos estudantes que vivenciaram violências.....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>EDEN</b>	Laboratório de Pesquisa e Tecnologia em Educação em Enfermagem e Saúde
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>RIL</b>	Revisão Integrativa da Literatura
<b>SC</b>	Santa Catarina
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UDESC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina
<b>UFFS</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVO</b> .....	<b>21</b>
2.1	OBJETIVO GERAL.....	21
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	21
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>22</b>
3.1	CONCEITOS, TIPOLOGIAS E NATUREZA DA VIOLÊNCIA.....	22
3.2	O LUGAR DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	27
3.3	MANUSCRITO 1 - VIOLÊNCIAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	32
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE</b> .....	<b>51</b>
4.1	POR QUE PAULO FREIRE? .....	51
4.2	ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES .....	54
4.3	A OPRESSÃO/VIOLÊNCIA NA CONCEPÇÃO FREIREANA .....	60
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>66</b>
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	66
5.2	PARTICIPANTES E LOCAL DE PESQUISA .....	67
5.3	COLETA/PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	69
5.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	76
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>79</b>
6.1	MANUSCRITO 2 - CARACTERÍSTICAS DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM .....	79
6.2	MANUSCRITO 3 - VIOLÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: interpretações a partir do legado teórico de Paulo Freire .....	97
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>129</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>136</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno multifacetado, intrínseco ao convívio humano e presente no cotidiano social desde a construção das primeiras comunidades organizadas. Etimologicamente originada do latim, da palavra *violentia* e do verbo *violare*, que significam violar, violentar, transgredir e profanar (MICHAUD, 1989), a violência é temática de constante discussão em diversos setores da sociedade, com conceitos e interpretações lapidados de acordo com a época na qual é estudada.

O ser humano pré-histórico, embora possuísse certa primitividade intelectual, percebeu que a utilização de instrumentos capazes de defender seus pares e atacar os inimigos configurava uma estratégia relevante para garantir a sobrevivência e a continuidade de sua espécie (ODALIA, 2017). Em virtude disso, acredita-se que a violência fosse assumida como uma prática cotidiana, basicamente utilizada para a busca por alimentos e para a garantia de território, representando um meio de subsistência do ser humano pré-histórico.

Na medida em que a sociedade se tornou mais complexa, também a violência tomou novas proporções, incorporando modos de operar com funções distintas das assumidas anteriormente. Como consequência do surgimento das comunidades organizadas, aperfeiçoamento da linguagem, da escrita, das relações de comércio e da expansão do cristianismo, a violência se instaurou, a partir da Idade Antiga, enquanto mecanismo punitivo e de controle dos indivíduos (ODALIA, 2017). Tais características, apesar de terem sofrido algumas transformações ao longo dos séculos, no decorrer da Idade Média e da Idade Moderna, acompanham o fenômeno até o momento presente (PEQUENO, 2016).

Na contemporaneidade, admite-se a violência como um fenômeno que atravessa as relações humanas de diferentes formas, não configurando uma peculiaridade de uma ou de outra época, tampouco, de grupos sociais específicos (MICHAUD, 1989), daí a impossibilidade em atribuir à violência uma gênese unicausal ou construída a partir de fatores isolados (MINAYO, 2013). Embora atinja os indivíduos de modos diferenciados, “não existe violência, no singular, mas violências, cujas raízes são múltiplas, e cuja identificação é complexa” (PORTO, 2015, p. 27).

Diversos autores e organizações têm dedicado esforços para desvelar as características do fenômeno, com vistas à tessitura de conceitos gerais capazes de exprimir sua complexidade. Filósofos como Ives Michaud e Hannah Arendt produziram importantes obras para explorar a violência e seus mecanismos de ação, desde domínios conceituais até questões práticas de enfrentamento e redução das repercussões causadas pelo fenômeno. Para

Michaud, a violência decorre do ato em que um ou vários indivíduos produzem e direcionam ações potencialmente causadoras de danos, em âmbito físico, moral, de posses, simbólico ou cultural (MICHAUD, 1989). Segundo Arendt, a violência se exprime na ausência de consenso e na banalização do mal, existentes quando o poder tem, na opressão, seu principal recurso mantenedor, privando os indivíduos de manifestar suas próprias palavras e ações (ARENDR, 2011).

No contexto brasileiro, autores como Marilena Chauí, Maria Cecília de Souza Minayo e Paulo Freire elaboraram reflexões valiosas acerca da temática, capazes de subsidiar debates nos variados cenários da sociedade (MINAYO 2013; CHAÚÍ, 2017; FREIRE, 2017). As contribuições destes autores fornecem bases teórico-conceituais para compreender a violência considerando sua complexidade e capilaridade, bem como, confirmam que não se trata de um fenômeno localizado em um segmento social específico, evidenciando-o em campo político, econômico, social, cultural, da saúde e escolar. De modo geral, os três autores conceituam a violência como a “coisificação” do ser humano, que ocorre por meio de um processo atravessado pela desumanização e pelo não reconhecimento do outro enquanto sujeito (MINAYO 2013; CHAÚÍ, 2017; FREIRE, 2017).

Além dos autores supracitados, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2002, a partir do Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde, estabeleceu um conceito amplo e universal para a violência e afirmou, oficialmente, o fenômeno como um problema de Saúde Pública (KRUG et al., 2002). A publicação deste documento estimulou o estreitamento de diversos setores e instituições sociais com as questões relacionadas aos múltiplos perfis dos atos violentos.

Dentre estes setores estão em evidência a educação e a saúde, pois são fundamentais para identificar, intervir e modificar a realidade da violência. Investir na educação é uma das estratégias possíveis para ampliar o acesso a melhores oportunidades e ao direito à cidadania. Já a área da saúde é essencial para atuar tanto na prevenção da violência, como no acolhimento resolutivo em casos nos quais ela tenha ocorrido (MINAYO, 2013). Neste sentido, nota-se a relevância em ampliar as discussões/reflexões sobre a violência nos dois campos, o que pode ser realizado a partir da investigação do fenômeno em espaços nos quais a educação e a saúde se relacionam e são influenciadas uma pela outra.

A intersecção entre as duas esferas pode ser percebida em âmbito estrutural, ao se considerar a complexa rede de demandas do ser humano socializado, principalmente com relação aos determinantes sociais (BRASIL, 2014), o que exprime interdependência entre as duas áreas, e em estratégias educativas específicas, como a educação permanente, educação

continuada, educação popular, movimentos de educação em serviço e nas próprias graduações na área da saúde. Os cursos de graduação, em função de caracterizarem uma série de atividades essencialmente educacionais e formativas, talvez sejam um dos elos mais representativos entre os dois setores.

A formação em nível de graduação, para o futuro profissional da saúde, corresponde ao princípio de um processo educacional contínuo. Com e a partir desta etapa, o estudante inicia o seu caminho na área da saúde, nas áreas que a compõem e nos princípios gerais da rede de ações oferecidas por este campo à sociedade. Espera-se que, por meio da união entre ensino, gestão, atenção e participação social (CECCIM, 2004), seja possível oferecer subsídios para a formação de profissionais éticos e politicamente comprometidos com os ambientes sociais nos quais estão inseridos. Considera-se, portanto, a necessidade de dispositivos problematizadores dos fenômenos presentes no período da graduação, a fim de compreendê-los de modo mais consistente e significativo, dada a relevância deste período para a formação dos profissionais da saúde.

Acredita-se que a violência pode ser pensada nesta perspectiva, dada a existência de pesquisas indicando os acadêmicos da área da saúde como alvos constantes de comportamentos abusivos e coercitivos. Os resultados mostram que as características e a frequência da violência diferem entre os cursos de graduação e os atos violentos parecem estar mais presentes naqueles cursos com maior carga horária prática (ROSA et al., 2010; FNAIS et al., 2014; IFTIKHAR; TAWFIQ; BARABIE, 2014). A produção de violências resulta em ambientes humilhantes na universidade, em sentimentos de medo, de angústia e de ansiedade, impactando de modo negativo na vida pessoal e profissional dos estudantes (SCHERER et al., 2015; SILVA FILHO, 2017).

Diante disso, considera-se necessária e relevante a investigação de como o fenômeno opera na formação em saúde, no curso de graduação. Especialmente para fins deste estudo, a investigação voltou-se ao contexto da graduação em enfermagem, propondo, portanto, uma análise das principais características e implicações do fenômeno neste âmbito.

O direcionamento para investigar este curso de graduação em específico emerge da inquestionável importância de enfermeiros e enfermeiras na atenção em saúde, tanto em contexto nacional, como internacional. São os trabalhadores e trabalhadoras desta categoria profissional que atuam na linha de frente do cuidado em saúde, totalizando 50% de toda a força de trabalho da saúde no contexto nacional, sendo 80% de técnicos e auxiliares de enfermagem e 20% enfermeiros com formação superior (COFEN, 2015). Em todos os pontos de atenção, os enfermeiros e enfermeiras ofertam cuidados diretos aos indivíduos, realizam a

gestão e o gerenciamento das ações e serviços, promovem a recuperação de doenças, a promoção da saúde, o aumento da qualidade de vida e são educadores para população e para outros profissionais (GALAVOTE et al., 2016; SAMPAIO et al., 2016).

Pesquisas recentes demonstram a relevância destes profissionais para o enfrentamento das situações relacionadas à violência contra a mulher (DUARTE et al., 2015; SILVA et al., 2017), as crianças e adolescentes (SOMMER et al., 2017; SOUSA et al., 2016) e aos idosos (MUSSE; RIOS, 2015). Contudo, a ocorrência de trotes, chacotas, xingamentos, insultos, atitudes de menosprezo e agressão física é constante na formação em enfermagem, gerando comportamentos de exclusão, isolamento e impactando negativamente na futura atuação profissional (SCHERER et al., 2015). Além disso, a configuração do processo de aprendizagem na graduação em enfermagem, que se faz no contato com o outro, especialmente pacientes e familiares, as questões de inequidades relacionadas ao gênero, à desvalorização, ao baixo *status* profissional e à demasiada competitividade colocam os estudantes de enfermagem em situação de maior vulnerabilidade, quando em comparação com outras áreas da saúde (HIRSCH et al., 2015; COSTA et al., 2017; TEIXEIRA; DIAS; RIBEIRO, 2018; GODINHO et al., 2018).

Julga-se necessário, por isso, refletir sobre certa dualidade no contexto da graduação, pois, se por um lado a formação pode contribuir para a atuação qualificada dos futuros enfermeiros no enfrentamento do fenômeno, por outro existe a possibilidade de que o processo ensino-aprendizagem esteja permeado por violências de diversas ordens. Neste caso, os estudantes estariam vivenciando uma condição paradoxal, pois ao mesmo tempo em que há pretensão de que firmem um compromisso com a sociedade no enfrentamento da violência, são atingidos pelo fenômeno no decorrer do processo formativo.

Investigações científicas sobre violência na graduação em enfermagem como objeto de pesquisa ainda são incipientes na literatura, principalmente em âmbito nacional e no contexto prático. Este fato representa uma fragilidade para o fortalecimento do ensino na área, assim como para a qualidade de atuação do futuro profissional, tendo em vista que a formação e o trabalho em saúde são dois setores interligados, sendo intrínseca a repercussão das ações de uma esfera sobre a outra (ABRAHÃO; MERHY, 2014).

A literatura traz informações profícuas acerca do enfermeiro enquanto agente de enfrentamento à violência. Progressivamente, e em número cada vez mais elevado, são desenvolvidas pesquisas que analisam suas competências para essa atividade. No entanto, poucos são os estudos que identificam a violência sofrida pelos estudantes durante o processo formativo, indicando premência de pesquisas com este objetivo.

Neste viés, indica-se a necessidade de refletir mais profundamente sobre a violência direcionada aos estudantes no contexto da formação. A pesquisa científica pressupõe a construção de aportes teórico-práticos capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, assim, também o ambiente acadêmico-universitário necessita ser investigado e problematizado. As transformações políticas, econômicas, tecnológicas e culturais da sociedade influenciam de modo significativo neste espaço, gerando repercussões que afetam as universidades como um todo. Esse processo pode desenvolver mecanismos perpetuadores de violências de diversas tipologias e naturezas na vida estudantil, daí a importância em compreender este contexto como um possível universo de estudo, pois o próprio “campus é um campo. O campus universitário constitui um campo de pesquisa” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.11).

Justifica-se a realização deste estudo pelo fato de o processo formativo interferir de modo consistente nas ações desempenhadas no mundo do trabalho. Desta forma, é possível inferir que o alcance das metas desejadas para o cuidado da enfermagem, como a integralidade e a humanização da assistência, também depende das concepções desenvolvidas durante o decurso acadêmico, o que pode ser comprometido quando a violência permeia o cotidiano de aprendizagem.

Identificar questões relacionadas às implicações da violência no viver dos indivíduos e coletividades e apurar as características do ensino na formação em saúde são dois tópicos que compõe a Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde (BRASIL, 2015). Além disso, conforme estudo recente, pesquisas relacionadas à formação de recursos humanos também se configuram como prioritárias para a área da enfermagem (CASSIANI; BASSALOBRE-GARCIA; REVEIZ, 2015).

Somado às questões supracitadas, é importante destacar a trajetória do pesquisador na investigação sobre educação em saúde e em enfermagem. Desde o ingresso no meio acadêmico dedica esforços para compreender como os processos formativos são desenvolvidos nessa área e de que modo podem ser aperfeiçoados. As vivências de ensino na graduação e a participação em atividades de pesquisa e de extensão fizeram florescer um interesse muito grande pelo ato pedagógico e pelo contexto de ensino no âmbito da enfermagem, e é por essas experiências que se lançou ao desafio de pensar um estudo capaz de analisar as intersecções e conexões entre o processo de aprendizagem e o complexo fenômeno da violência.

Considera-se que a formação em enfermagem pode influenciar positivamente no enfrentamento da violência na sociedade, a partir do estímulo à tomada de consciência dos

estudantes, mas há escassa possibilidade de que isso ocorra se prevalecer nesse meio a reprodução cotidiana de atos violentos. Guiado pela filosofia de vida freireana, pela que tem imenso apreço, o mestrando acredita que, para uma formação qualificada, o estudante deve vivenciar situações de amorosidade e de humanização no seio da graduação, com atividades educativas ancoradas aos pressupostos de uma educação inclusiva e compromissada com o respeito, o desenvolvimento da autonomia e a promoção da liberdade destes sujeitos.

## **OBJETIVO**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar como a violência se manifesta na formação em enfermagem, no âmbito da graduação, e os efeitos gerados por ela.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Descrever o perfil e caracterizar as violências vivenciadas pelos estudantes;
- Analisar as manifestações da violência na formação em enfermagem e seus efeitos.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 CONCEITOS, TIPOLOGIAS E NATUREZA DA VIOLÊNCIA

A definição da violência, suas tipologias e natureza são conceitos lapidados gradativamente no decorrer dos séculos. Fortemente influenciadas pelas transformações da sociedade, são definições compreendidas de diferentes formas, em diferentes épocas e por distintos autores.

Ao estudar as raízes da violência, nota-se que as transformações ocorridas ao longo do tempo possibilitaram uma definição mais precisa e concreta acerca do fenômeno, pois, tornando-o objeto de estudo mais frequente e empregando maior grau de abstração sobre suas características, permitiu-se refletir amplamente sobre as diversas formas como se apresenta. Consequentemente, situações e ações outrora concebidas como banais na sociedade passaram a integrar o contingente de abrangência do fenômeno, como a violência institucional, sexual e psicológica, além das desigualdades de classe social e outras vulnerabilidades específicas de determinados grupos populacionais (MINAYO, 2013).

Para Minayo (2013), é complicado definir a violência a partir de uma caracterização causal ou precisa, tendo em vista que ela atinge as pessoas de modos diferenciados e gera consequências muito particulares, de acordo com fatores como a tipologia e a natureza do ato violento e as características do indivíduo ou do grupo ao qual foi direcionado. Não obstante, acredita-se ser inviável construir um conceito de violência generalizado, passível de utilização por todas as sociedades em todas as épocas, pois há uma subjetividade em definir e apreender o fenômeno, baseada em critérios e valores específicos, que determinam sua conceituação (MICHAUD, 1989; PORTO, 2015).

Tecer o conceito de violência parece ser um processo complexo, entretanto, fundamentalmente necessário para o desenvolvimento de estudos de maior propriedade sobre o tema. Ao fazer uma discussão minuciosa a respeito do assunto, Michaud (1989) classifica como violência todo o ato causador de dano direcionado a uma pessoa ou comunidade, independentemente de suas origens, do agente causador ou da vítima. Geradores de consequências diferenciadas, devido aos seus graus variáveis, podem ser facilmente identificados ou se apresentarem de modo oculto.

De acordo com Michaud (1989), é possível conceituar os atos de violência como “materiais” e “imateriais”. A primeira definição está relacionada aos atos explícitos, aqueles que são facilmente percebidos, como a violência física e sexual, a criminalidade cotidiana, as

guerras, o terrorismo e as ditatoriais planejadas. A segunda diz respeito aos atos violentos mais discretos, como a violência psicológica e a negação de direitos.

Hannah Arendt (2011) conceitua a violência como um meio ou instrumento utilizado por uma determinada autoridade (instituição, entidade, comunidade) para o exercício de poder sobre as pessoas. Essa conceituação está relacionada mais ao campo macropolítico do que com as questões individuais dos seres humanos e suas implicações com o fenômeno. Para a estudiosa, realizar esforços para conhecer apenas as características entre “vítima” e “agressor” é irrelevante se não houver compreensão de como o fenômeno opera em suas engrenagens sociais mais complexas, em âmbito político, econômico, cultural e social. Arendt afirma que a instalação de processos de violência não requer, obrigatoriamente, o embate entre pessoas ou grupos; a constituição da sociedade e suas delimitações histórico-culturais produzem por si mesmas diversas violências cotidianamente, as quais refletem na vida dos indivíduos mesmo que não tenham interferido diretamente neste processo.

Chauí (2017) trabalha com o conceito de violência na ótica dos eventos subentendidos, procurando explorar o fenômeno nos setores sociopolíticos e institucionais. A autora entende que a violência pode ocorrer de diversas formas, tendo em vista que possui um amplo contingente de ações, envolvendo constrangimento, coação, desnaturação, brutalidade, opressão e outros aspectos relacionados. Deste modo, pode ser definida como “sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror” (CHAUÍ, 2017, p. 254).

A partir da desmistificação da não-violência brasileira, da denúncia de uma democracia aos poucos destruída pela brutalidade neoliberal e pela interpretação da violência como recurso mantenedor das relações de poder, Chauí (2017) ressignifica o conceito de violência na contemporaneidade. Apresentando e debatendo a complexidade do fenômeno e, ao mesmo tempo, delineando tão nitidamente suas características, a autora problematiza a violência em espaços que aparentavam estar intocados pelo fenômeno.

Na mesma direção, o educador Paulo Freire despertou a atenção sobre o fenômeno em uma área onde pouco se discutia a violência. Ao revolucionar a compreensão acerca das relações de poder e de opressão na educação contemporânea, revelando a dualidade/dependência entre opressor e oprimido, o autor conduziu relevantes discussões sobre o fenômeno no campo do ensino, compreendendo-o enquanto setor indissociável da sociedade e da cultura social e, em função disso, atravessado pela violência. A partir de posicionamentos assertivos sobre a necessidade de denúncia da opressão, da afirmação dos oprimidos enquanto sujeitos do mundo e donos de si, da luta pela valorização da força de

trabalho da classe operária e da promoção da humanização e amorosidade entre os seres humanos como recurso primordial busca do inédito viável<sup>1</sup> (FREIRE, 2017), o autor instigou discussões de relevância para tecer o conceito, identificar a dimensão e resistir à violência.

Minayo (2009) realiza uma distinção profícua entre agressividade e violência, sendo que a primeira não configura um ato prejudicial à dignidade humana, pelo contrário, é um ato natural do ser humano no processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro”, capaz de gerar a afirmação do indivíduo enquanto sujeito de importância no contexto social no qual está inserido. A violência, por outro lado, ocorre quando a agressividade exacerbada se soma às características injustas da sociedade, gerando a percepção ilusória de que se sobressai aquele que é o mais forte e, conseqüentemente, estabelece relações violentas.

Além de construir um importante arcabouço teórico a acerca da temática, Minayo (2009) produziu conceitos relevantes para discutir a desigualdade e a inequidade como formas de violência. Neste sentido, caracteriza os atos de omissão do Estado para com a população como um dos principais exemplos de violência, pois, em decorrência disso, são produzidas vulnerabilidades de diferentes tipos, as quais privam grande parte dos indivíduos do acesso à recursos considerados inerentes à sobrevivência humana.

Destacam-se, ainda, as relevantes associações que autora faz entre a violência e a saúde, as quais confirmam que o fenômeno necessita ser compreendido enquanto um problema de saúde pública, pois afeta o bem-estar da população, impactando as questões de saúde de todas as pessoas e, sobretudo, daqueles que ocupam posições mais baixas na hierarquia social contemporânea. Independentemente do modo como a violência se apresenta, ela afeta muito a saúde, pois provoca traumas psicológicos e físicos, diminui a qualidade de vida dos indivíduos e coletividades, produz demandas ao setor da saúde, que, muitas vezes, já se apresenta esgotado, e exige uma atuação muito mais específica e complexa do que outras condições de agravo à saúde, necessitando de atuação interdisciplinar, multiprofissional e intersetorial (MINAYO, 2009).

No que diz respeito ao âmbito da saúde, é possível estabelecer dois marcos que representam o princípio da elaboração de um conceito coerente à complexidade da violência. O primeiro, em nível internacional, ocorreu em 1996, a partir do Relatório da Consultoria

---

<sup>1</sup> Conceito elaborado por Paulo Freire nos livros “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança”, que diz respeito ao momento no qual uma “situação limite” é tratada de forma crítica e reflexiva, por meio de um “ato limite”, almejando e podendo alcançar o “inédito viável”. Ou seja, uma condição de viver onde o indivíduo seja capaz de se afirmar enquanto sujeito no mundo, despidendo-se da aceitação dócil e passiva diante das iniquidades e injustiças da sociedade. Este conceito será abordado de modo mais aprofundado durante a descrição do referencial teórico.

Global da OMS<sup>2</sup> sobre violência e saúde, publicado, posteriormente, em 2002, no Relatório Mundial sobre violência e Saúde, definindo o fenômeno como:

O uso intencional de força física ou de poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, limitação de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5).

O segundo, em nível nacional, em 2000, trouxe a elaboração da Política Nacional de Redução de Morbimortalidade por Acidentes e Violências, a qual define a violência como um:

[...] fenômeno de conceituação complexa, polissêmica e controversa, assume-se como violência o evento representado por ações realizadas por indivíduos, grupos, classes ou nações que ocasionam danos físicos, emocionais, morais e ou espirituais a si próprio ou a outros – por exemplo: agressão física, abuso sexual, violência psicológica, violência institucional” (BRASIL, 2000, p. 427).

É possível perceber que as duas definições expressam uma compreensão abrangente da violência, o que é fundamental quando se busca conceituar o fenômeno, considerando que além da agressão física, tradicionalmente concebida como o principal símbolo da violência, fazem parte do cotidiano de grande parte dos indivíduos outros atos violentos, que se apresentam de modo velado nas relações sociais, familiares, institucionais e comunitárias (MINAYO, 2013).

A polissemia e multicausalidade do fenômeno convidam (e exigem) a compreensão de seu *modus operandi*, suas manifestações e significações na contemporaneidade. Desta maneira, emerge a necessidade de identificar as tipologias e a natureza da violência, a fim de traçar características e particularidades das diferentes implicações na sociedade.

De acordo com a OMS, a tipologia da violência pode ser dividida amplamente em três categorias: autodirigida, na qual o indivíduo realiza ações causadoras de danos a si próprio; interpessoal, que ocorre no seio familiar ou na comunidade, com pessoas conhecidas ou com estranhos; e coletiva, que se refere ao contexto estrutural da sociedade e está subdividida em violência social, política e econômica (KRUG et al., 2002).

No que concerne à natureza do fenômeno, pode se apresentar em domínio físico, sexual, psicológico ou relacionada à privação e ao abandono (KRUG et al., 2002). O abuso físico está relacionado com a utilização da força que resulta em lesões, traumas e incapacidades (MYCHAUD, 1989; MINAYO, 2009). O abuso psicológico diz respeito à

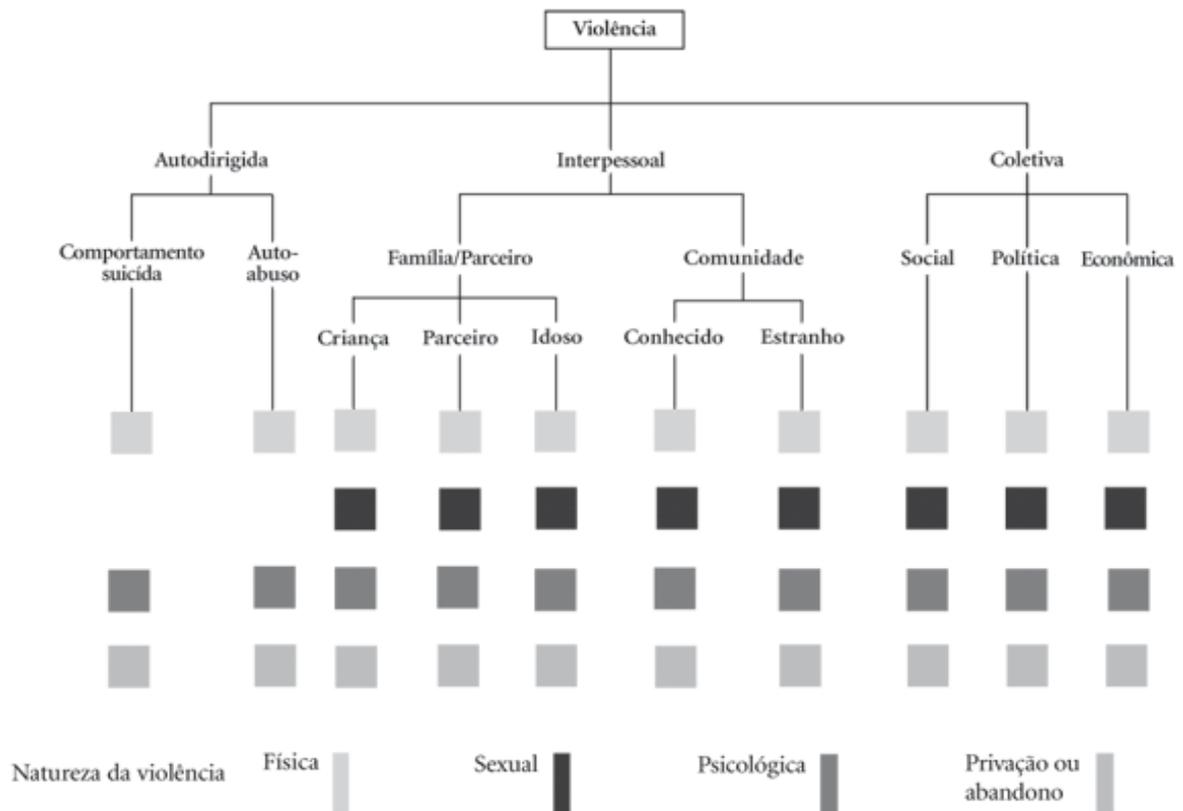
---

<sup>2</sup>Material não disponível de modo *on-line* para consulta.

coação, ao constrangimento, ao terror, a humilhação e outros elementos que afetam negativamente o bem-estar psíquico dos indivíduos (MINAYO, 2009; SCHERER, 2015). A violência sexual está relacionada à invasão dos corpos, à utilização não consentida de outrem para o aliciamento de práticas eróticas e/ou para a satisfação sexual do assediador (MINAYO, 2009, GARCIA; TRAJANO, 2018). Por fim, a violência relacionada à privação e ao abandono abrange a recusa ou a omissão de condições fundamentais para alguém em situação de vulnerabilidade (KRUG et al., 2002; MINAYO, 2009).

As relações entre a tipologia e a natureza da violência são inúmeras, assim como as parcelas sociais que atingem. Na figura 1 é possível observar com maior riqueza de detalhes as características de quem é atingido, como é atingido e a natureza dos atos, a partir de esquema elaborado pela OMS.

Figura 1 - Tipologia e natureza da violência. Brasil, 2019.



Fonte: KRUG et al. (2002).

Julga-se interessante ressaltar que, independentemente das características, tipologias ou natureza da violência, ela é sempre um ato brutal. Apesar de apresentar variados graus de intensidade, de difícil mensuração, diga-se de passagem, não há sofrer mais ou sofrer menos

quando imerso num ato violento, sempre será um evento danoso, pois “trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos ou passivos” (CHAUÍ, 2017, p. 254). Ao retomar Freire (2017), pode-se perceber que não há “mais oprimido” ou “menos oprimido”, há a opressão em suas diversas apresentações e mecanismos operacionais.

Ao analisar as características conceituais expostas, percebe-se que o conceito de violência é amplo, sendo pensado e lapidado sempre no sentido de atingir maior abrangência, evitando o reducionismo acerca do fenômeno. A divisão tipológica é importante pois fornece recursos mais precisos para identificar o contexto onde o ato ocorre, seus perpetradores e as vítimas. Com relação à natureza do ato, nota-se que alguns perfis estão evidentes ao olhar social, como é o caso da violência física, enquanto outros se apresentam de modo mais abstrato e de difícil apreensão, como a violência psicológica.

### 3.2 O LUGAR DA VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As características atribuídas à violência e os espaços ocupados por ela na sociedade se diferenciam de acordo com o período histórico e as especificidades do contexto social da época. Neste sentido, é importante iniciar este tópico visitando, brevemente, a história do fenômeno, como um modo de compreender as relações entre a organização da sociedade contemporânea e a violência.

O estudo da história implica diversas reflexões, justamente porque não é estática, acontece no cotidiano da vida, refazendo-se e ressignificando-se a todo instante. Ao olhar para o passado pode-se pensar o futuro, buscando novas formas de aprender a ser e viver em sociedade. É necessário se reconhecer historicamente “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2017, p. 102). Ao se ter certeza deste inacabamento é que se busca no passado alguns recursos para compreender o presente e pensar o futuro.

Nas comunidades pré-históricas, a violência se expressava majoritariamente por meio dos atos físicos, os quais eram largamente utilizados e geravam consequências graves ou fatais em grande parte dos casos (FISKE; RAY, 2014). Imerso em um ambiente hostil, no qual se fazia imprescindível a conquista de territórios, a dominação dos meios de subsistência e a defesa contra constantes ameaças, a utilização da violência não somente era um ato possível, mas necessário à salvaguarda do ser humano pré-histórico.

Na Idade Antiga, além dos atos de agressão física, emergiram novos movimentos violentos, marcados pela dominação e pela servidão. Esse processo pode ser percebido, por exemplo, na tradição greco-romana, que justificava a escravidão com o argumento de que somente assim os verdadeiros cidadãos atenienses poderiam usufruir do ócio e do lazer (ODÁLIA, 2017), iniciando um regime de segregação e delimitando um número consideravelmente reduzido de pessoas merecedoras de uma vida digna.

A Idade Média, conhecida também como “Idade das Trevas”, tem sua trajetória de dez séculos marcada pela brutalidade, agressividade e crueldade, causadas, em grande medida, pelo apogeu do cristianismo. As empreitadas da Igreja em busca dos hereges, daqueles que não acreditavam ou desafiavam sua divindade maior, construíram uma época de horrores, regada a cenas de limpeza espiritual envolvendo castigos, mortes públicas, degradação moral e purificações em fogueiras, com o objetivo de “educar” e intimidar a população (ODÁLIA, 2017).

A partir deste recorte temporal, percebe-se uma transição importante: a violência utilizada na pré-história como meio de subsistência, passa por modificações na Idade Antiga e chega na Idade Média com modos de operar muito diferentes, sendo empregada como uma maneira de controle e disciplinarização das crenças, das culturas e dos corpos. Os grupos que não se adequavam às normas sociais vigentes, hereges, bruxos, judeus, prostitutas, homossexuais e leprosos, eram alvo de perseguição contínua (RICHARDS, 1993). A partir de então, o lugar ocupado pela violência não mais se limitou ao domínio físico, tampouco à luta por subsistência entre grupos hominídeos distintos, ela já se manifestava sorrateira, disseminada e capilarizada na sociedade como instrumento para manter o *status quo*.

As características e o lugar ocupado pela violência na Idade Média adentraram a Idade Moderna a partir do século XVI. A Modernidade exigiu da Igreja o compartilhamento do poder decisório, e, apesar da ainda intensa disseminação da crença cristã, esta instituição social já não possuía respaldo para produzir todas as barbáries da Idade Média. Contudo, o surgimento da monarquia absolutista conferia ao Rei, à nobreza e à alta burguesia todos os direitos sociais, enquanto estes eram negados aos menos favorecidos (PADILHA; BORENSTEIN; SANTOS, 2015). Ou seja, os modos de apresentação da violência se tornaram mais complexos e, por vezes, velados, contudo, permaneciam sustentados pela ideia ateniense que justificava a necessidade de utilizar a força de trabalho de muitas vidas para proporcionar conforto e luxúria as outras poucas. A sociedade estruturada por meio das desigualdades foi capaz de se arraigar com tamanha naturalidade, que os processos de

construção de inequidades sequer foram percebidos enquanto atos de violência (ODALIA, 2017).

Com conexões entre todas essas características históricas, e de muitas outras que humildemente reconhece-se não ter amparo intelectual para abordar, a violência atravessa a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, chegando na contemporaneidade. Esses dois eventos foram os principais marcos para o fim da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea (PADILHA, BORENSTEIN; SANTOS, 2015).

Na contemporaneidade, parece haver um consenso com relação ao significado da violência, o qual está relacionado com o roubo ou privação da dignidade de outrem, a partir da “coisificação” deste sujeito, tornando-o um objeto, “uma coisa” (MICHAUD 1989; MINAYO 2009; ARENDT, 2011; MINAYO, 2013; CHAÚÍ; 2017; FREIRE, 2017). Tal processo implica tratar irracionalmente seres racionais, tirando-lhes o direito de protagonizar suas próprias trajetórias no e com o mundo.

A transformação do ser humano em objeto é multicausal e, no caso dos atos de violência, manifesta-se desde a agressão física até a violência estrutural. Não há como pensar violência na sociedade globalizada sem compreender que o fenômeno circunscreve um amplo contingente de situações, muitas vezes banalizadas e não compreendidas como atos violentos (MINAYO, 2013). Assim, desde a agressão física, verbal e sexual, até os problemas estruturais, como as desigualdades sociais e miséria que assola diversos povos, há um processo contínuo de objetificação da vida humana.

Chauí (2017) discorre que a violência, na medida em que trata um sujeito racional como se fosse desprovido de razão, logo, transformando-o em coisa/objeto, atua de modo a corromper a democracia e a ética, seja em âmbito individual ou coletivo. Freire (2017) encontra na “coisificação” dos indivíduos uma das principais consequências da violência, pois gera a transferência das decisões e da liberdade sobre as ações de um indivíduo para outro ou outros.

Para Porto (2015), as situações de violência penetram a totalidade das camadas sociais e estão presentes na maioria das relações humanas na sociedade contemporânea. Há violência nos centros urbanos, no meio rural, no ambiente de trabalho, na família, nas escolas, nas instituições religiosas, enfim, a violência ocupa diversos espaços e momentos no cotidiano social.

Ao pensar no contexto brasileiro, nota-se que o nível cada vez mais elevado de violência no meio urbano impede que grande parcela da população tenha garantido o direito à segurança e ao bem-estar. Influenciada por fatores múltiplos, como as desigualdades

econômicas, a falta de oportunidades, o baixo nível educacional da população, a falta de rigor no controle de porte de armas de fogo e o número insuficiente de políticas públicas voltadas ao enfrentamento do fenômeno (MINAYO, 2006), a violência está imersa no meio urbano, em especial nas capitais brasileiras, e ceifa a vida de milhares de pessoas todos os anos. Dados do Mapa da Violência demonstram aumento considerável nos casos de homicídio por arma de fogo no decorrer das últimas décadas – entre 1980 e 1990 a frequência variou entre seis mil e 13.000 homicídios ano, já em 2014 os registros superaram 42 mil homicídios – sendo que os maiores atingidos são os homens jovens entre 15 e 29 anos, com ascensão de casos envolvendo pessoas negras (WAISELFISZ, 2016).

Nas relações intrafamiliares, a violência comumente permeia o cotidiano da vida. Apesar das importantes transformações na configuração e na compreensão da instituição “família”, as relações hierárquicas, determinadas culturalmente por aspectos como o gênero e a geração, ainda são utilizadas como justificativa para o exercício de poder de modo violento, do homem sobre a mulher, dos adultos sobre as crianças, dos pais/mães sobre suas proles (FRANCISCHINI, 2003). A maioria dos casos notificados é de violência física, realizada por alguém com estreita proximidade e ocorrida na própria residência da vítima. Há predomínio de violência contra adolescentes e mulheres adultas (MASCARENHAS et al., 2016).

Importa ressaltar que a violência doméstica contra a mulher, infelizmente, é uma constante em âmbito nacional e internacional. No Brasil, embora a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), sancionada no ano de 2006, tenha auxiliado no adequado tratamento dos casos e, conseqüentemente, na diminuição dos episódios, dados do DATASUS ainda demonstram uma discrepância na frequência entre homens e mulheres vítimas de violências. No ano de 2016, cerca de 67 mil pessoas autodeclaradas homens sofreram algum tipo de violência doméstica ou sexual, enquanto para as mulheres esse número foi quase o triplo, em torno de 175 mil vítimas (BRASIL, 2019). Além das mulheres, as crianças e os idosos também podem ser considerados grupos de maior vulnerabilidade, principalmente quando se admite a negligência e o abandono como formas de violência doméstica/intrafamiliar (BHONA; LOURENÇO; BRUM, 2011).

No ambiente de trabalho do mundo contemporâneo, a violência ganha espaço nas relações interpessoais conflituosas, na comunicação violenta, no assédio moral, no *bullying*, na agressão verbal, dentre outros (VALADÃO JUNIOR; MENDONÇA, 2015; PIMENTA; GUIMARÃES, 2016). Essas formas de violência não são identificadas com a mesma facilidade do que a violência física, porque, geralmente, não deixam danos físicos. Conseqüentemente, estão presentes em grande parte dos setores sociais e são utilizadas para

diversos fins, dependendo do local em que o fenômeno se insere e dos grupos populacionais envolvidos (PORTO, 2015).

Outra característica do fenômeno na contemporaneidade diz respeito às violências de ordem estrutural, causadas pela manutenção das desigualdades sociais relacionadas à cultura, ao gênero, à faixa etária e às características étnicas (MINAYO, 2009). As situações de miséria e de abandono que parte da população brasileira vive todos os dias é, sem dúvidas, uma das violências mais cruéis da contemporaneidade, e, não surpreendentemente, umas das mais comuns. A violência estrutural ocorre em virtude de sua banalização e normalização por uma sociedade que, enxergando as desigualdades a partir de uma perspectiva meritocrática e ilusória, acredita que apenas alguns merecem ter direitos (MINAYO, 2009).

Em síntese, seria possível afirmar que a violência é inerente à sociedade contemporânea, apresentando-se por meio de manifestações diversas. Desde os atos envolvendo conceitos mais tradicionais relacionados ao fenômeno até as práticas e condutas excludentes, autoritárias e injustas, a violência é um produto histórico da própria construção do mundo globalizado, por isso mesmo não se conhece nenhuma sociedade sem violência (MINAYO, 2009).

Não está isenta desta realidade a Universidade, que, como instituição formadora de recursos humanos de diferentes áreas e produtora de conhecimentos diversos, é interdependente à estrutura social, numa relação de influências mútuas e rotineiras. Isso pode ser percebido no contexto brasileiro em momentos nos quais houve importantes mudanças político-sociais no país. A Ditadura Militar (1964-1985), por exemplo, gerou profundas mudanças no contexto universitário brasileiro. Chauí (2017) denuncia a brutalidade deste período na Universidade de São Paulo (USP), onde eram habituais o cerceamento intelectual e o exílio para aqueles que não concordavam com o posicionamento ideológico dos militares.

Assim como em outros espaços, a violência circula no meio universitário, podendo ser observada durante o percurso acadêmico pelas situações constrangedoras, humilhantes e danosas vivenciadas pelos estudantes, como os trotes, a violência sexual, o assédio e a violência física (BANDEIRA, 2017). Outras formas de violência também se fazem presentes, como as rígidas posturas pedagógicas adotadas pelos docentes, o excesso de autoridade e a utilização da nota como um meio de controle dos estudantes (CRUZ; PEREIRA, 2013; SCHERER et al., 2015).

Considerando essas informações e acreditando na Universidade como um espaço de fortalezas diversas, com uma função democrática indiscutivelmente relevante, mas também com dinâmicas funcionais ainda necessitando modificações, é possível e necessário propor a

tessitura de algumas reflexões sobre a violência nesse contexto e, para fins desta pesquisa, na formação em enfermagem.

### 3.3 MANUSCRITO 1 - VIOLÊNCIAS NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: revisão integrativa da literatura

#### RESUMO

**Introdução:** a violência é um fenômeno social complexo, que penetra o contexto de aprendizagem na formação superior e necessita ser investigada neste cenário. **Objetivo:** identificar como a violência se apresenta no processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. **Método:** revisão integrativa da literatura, realizada nas bases de dados SciELO®, ERIC®, LILACS®, *Web of Science*®, MEDLINE®, CINAHL®, Scopus® e Google Acadêmico®, recuperando-se 21 documentos no período 2014-2018. **Resultados:** os estudos indicam que a violência afeta a condição de vida dos envolvidos, impactando negativamente no desenvolvimento de competências relacionadas ao convívio interpessoal, e gera fragilidades para a formação do futuro profissional de enfermagem. As violências de ordem psicológica aparecem mais frequentemente no decorrer do percurso formativo, com destaque para incivildade, agressão verbal e *bullying*. Como estratégia de enfrentamento incentiva-se o empoderamento e a aplicação de modelos teóricos que estimulem a civilidade. **Considerações Finais:** ressalta-se magnitude do fenômeno no âmbito pesquisado, bem como, a necessidade de promover o fortalecimento de cultura de paz na educação, com o intuito de estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes. **Palavras-chave:** Violência. Enfermagem. Educação em Enfermagem. Estudantes. Ensino Superior.

#### ABSTRACT

**Introduction:** Violence is a complex social phenomenon that penetrates the learning context in higher education and needs to be investigated in this scenario. **Objective:** identify how violence presents itself in the teaching-learning process in undergraduate nursing. **Method:** integrative literature review, conducted in the SciELO®, ERIC®, LILACS®, *Web of Science*®, MEDLINE®, CINAHL®, Scopus® and Google Scholar® databases, retrieving 21 documents in the 2014-2018 period. **Results:** Studies indicate that violence affects the living conditions of those involved, negatively impacting the development of skills related to interpersonal life, and generates weaknesses for the formation of future nursing professionals. Psychological violence appears more frequently along the educational path, especially incivility, verbal aggression and bullying. As a coping strategy, empowerment and the application of theoretical models that stimulate civility are encouraged. **Final Considerations:** The magnitude of the phenomenon in the researched area is emphasized, as well as the need to promote the strengthening of a culture of peace in education, in order to stimulate the protagonism and autonomy of the students. **Descriptors:** Violence. Nursing. Nursing Education. Students. Higher Education.

#### RESUMEN

**Introducción:** La violencia es un fenómeno social complejo que penetra en el contexto de aprendizaje en la educación superior y necesita ser investigado en este escenario. **Objetivo:** Identificar cómo se presenta la violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en

enfermería de pregrado. **Método:** revisión integral de la literatura, realizada en las bases de datos SciELO®, ERIC®, LILACS®, Web of Science®, MEDLINE®, CINAHL®, Scopus® y Google Scholar®, recuperando 21 documentos en el período 2014-2018. **Resultados:** Los estudios indican que la violencia afecta las condiciones de vida de los involucrados, impactando negativamente el desarrollo de habilidades relacionadas con la vida interpersonal y genera debilidades para la formación de futuros profesionales de enfermería. La violencia psicológica aparece con mayor frecuencia a lo largo del camino educativo, especialmente incivildad, agresión verbal e intimidación/bullying. Como estrategia de afrontamiento, se alienta el empoderamiento y la aplicación de modelos teóricos que estimulan la civilidad. **Consideraciones finales:** se enfatiza la magnitud del fenómeno en el área investigada, así como la necesidad de promover el fortalecimiento de una cultura de paz en la educación, para estimular el protagonismo y la autonomía de los estudiantes. **Descriptor:** Violencia. Enfermería. Educación en Enfermería. Estudiantes. Educación Superior.

## INTRODUÇÃO

Enraizada e capilarizada nos diversos setores sociais do mundo contemporâneo, a violência se configura em um fenômeno histórico e complexo, que acompanha a civilização humana desde os primeiros movimentos de sua construção (MINAYO, 2009). Com origens e mecanismos de ação variados, a violência impacta de modo negativo no processo de viver dos indivíduos, e comprometendo a dignidade humana, torna-se um problema de saúde pública (MINAYO, 2009; KRUG et al., 2002).

Muitos são os relatórios nacionais e internacionais que indicam a violência como uma das maiores causas de danos fatais e não fatais aos seres humanos. No Brasil, pode-se notar que os homicídios por arma de fogo – um exemplo clássico de violência física – ceifam a vida de milhares de pessoas todos os anos (WASELFISZ, 2016). Além disso, os atos de violência psicológica, sexual e de privação/abandono também permeiam o contexto de vida da população brasileira. Essas tipologias da violência geralmente permanecem veladas, ocultas da mídia e das discussões da sociedade e, muitas vezes, são naturalizadas, causando danos emocionais e incapacitando aquele/aquela que sofreu o ato (MINAYO, 2009).

A violência pode ser compreendida como qualquer ato que resulte em lesão, morte, dano psicológico, privação de desenvolvimento ou limitação e que seja originário do uso intencional de força ou poder contra si ou outro indivíduo (KRUG et al., 2002). No entanto, a natureza dos atos pode estar relacionada a diversos fatores, como a cultura, o gênero, a etnia e o nível socioeconômico. Do mesmo modo, os resultados dos atos são distintos, a depender de quem praticou, como o fez e do ambiente social no qual os envolvidos estão inseridos (MINAYO, 2009).

Neste sentido, diante da complexidade do fenômeno e das repercussões geradas por ele, a violência é assunto de ampla discussão em diversos campos do saber. Não por coincidência, é possível encontrar uma parcela considerável de autores e autoras, majoritariamente vinculados às instituições de ensino superior, que dedicam/dedicaram sua trajetória profissional a investigação deste fenômeno. As preocupações sobre a violência sempre permearam o meio universitário, com especial expansão a partir de 1990 (SILVA FILHO, 2017), pois as instituições de ensino superior têm papel importante na sociedade: o de constituir um local fértil para a educação, a socialização e a formação profissional, a partir de aprendizagem calcada em processos ético e politicamente comprometidos com o bem comum (DIAS SOBRINHO, 2015; PAINI; COSTA, 2016).

Porém, assim como outros ambientes da sociedade, as instituições de ensino superior também representam um local no qual a violência se faz presente cotidianamente. Neste âmbito, a violência possui diversas naturezas e tipologias, e engloba um contingente de atos que vai desde a violência não-física, como o assédio moral, os trotes acadêmicos violentos, a incivildade, o desrespeito, as relações de poder etc., até investidas de agressão física e estupro (NUNES; TOLFO, 2016; BANDEIRA, 2017).

Diversos estudos realizados em contexto nacional e internacional indicam subsídios para compreender com maior propriedade esse fenômeno no meio acadêmico, principalmente durante o período da graduação. Os estudantes de graduação constituem-se em um grupo vulnerável, devido às mudanças de vida que ocorrem neste período, caracterizado por transições diversas, como o início de uma vida com maior independência, os desafios de estar longe da família e as adversidades do próprio meio acadêmico (PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2018).

Não obstante, alguns cursos de graduação possuem características específicas que acentuam esse grau de vulnerabilidade, como é o caso da graduação em enfermagem, considerando que é uma profissão em que a formação se dá no âmbito relacional com outros seres humanos e ocorre com o desenvolvimento prático de habilidades e competências. Soma-se a isso as questões relacionadas ao gênero, ao baixo *status* social e as complicadas condições de trabalho da profissão, o que pode gerar grande competitividade (HIRSCH et al., 2015; CESTARI et al., 2017). Diante disso, são espaços que necessitam de investigações mais consistentes acerca das violências que, possivelmente, estejam ocorrendo.

Partindo-se do pressuposto de que a violência pode influenciar no processo de construção de conhecimento e na formação de competências do estudante de enfermagem,

torna-se relevante identificar como o tema vem sendo pesquisado e discutido pelo meio científico. Este percurso teórico-metodológico pode ser capaz de reunir informações, estratégias de prevenção e/ou enfrentamento da violência nos diferentes cenários da formação em enfermagem em nível de graduação.

## MÉTODOS

Trata-se de uma Revisão Integrativa de Literatura (RIL) que busca contribuir na compreensão do contexto que envolve o fenômeno da violência no âmbito da formação em enfermagem. A escolha do tema ocorreu em virtude da relevância do fenômeno nas relações sociais do mundo contemporâneo e devido às implicações que ele pode gerar na prática profissional dos futuros enfermeiros/enfermeiras.

Um protocolo de revisão (APÊNDICE A) foi submetido à análise, composto por aspectos como relevância do objeto de pesquisa, assertividade do método e pertinência do período, idiomas e estratégias de busca dos artigos, realizado por duas pesquisadoras com expertise nas temáticas de violência e de educação em saúde e em enfermagem. Mediante a aprovação, o estudo foi conduzido a partir do estabelecimento da questão de pesquisa, da busca dos estudos na literatura, categorização dos estudos, da avaliação dos estudos incluídos na revisão, da interpretação dos resultados e da síntese do conhecimento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

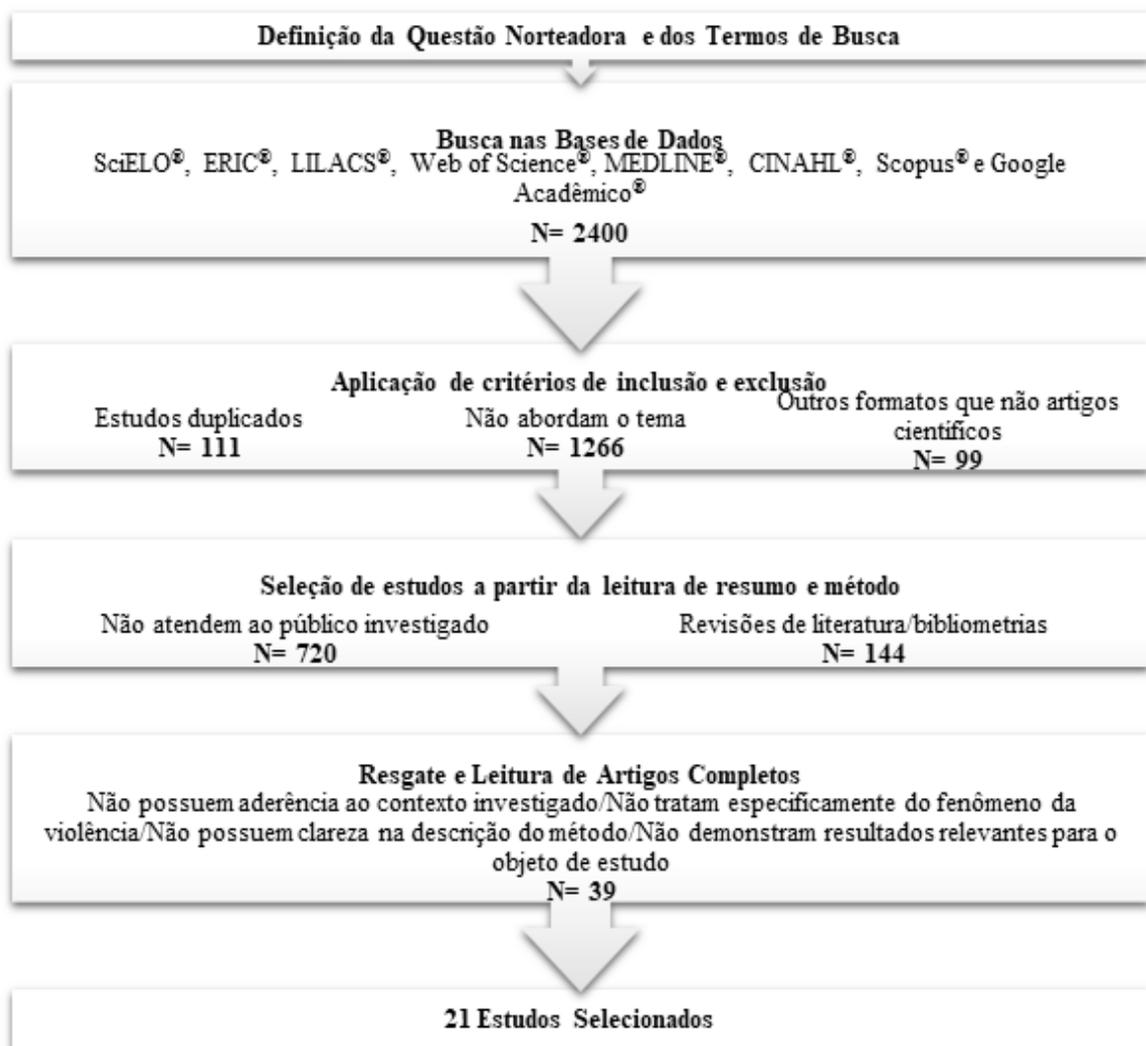
Os critérios de inclusão adotados foram artigos científicos disponíveis *on-line, full text*, publicados no período de 2014 a 2018. Excluíram-se os artigos duplicados, revisões de literatura e pesquisas cujo escopo não estivesse alinhado ao objetivo deste estudo.

O período de busca compreendeu os meses de outubro e novembro de 2018 nas bases de dados SciELO®, ERIC®, LILACS®, *Web of Science*®, MEDLINE®, CINAHL®, Scopus® e no Google Acadêmico®, via Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seleção da amostra foi realizada a partir da busca booleana por artigos com a conjugação e combinação dos seguintes termos de busca: *violência AND enfermagem AND educação*; *violência AND enfermagem AND estudante*; *violence AND nursing AND education*; *violence AND nursing AND student*; *violencia AND enfermería AND educación*; *violencia AND enfermería AND estudiante*. O percurso de busca e seleção dos artigos está ilustrado na Figura 1.

O tratamento analítico dos artigos foi realizado por meio da análise de conteúdo e incluiu as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento das informações e

interpretação dos resultados (BARDIN, 2011). A análise identificou os principais aspectos abordados pelos estudos, tais como: a compreensão dos estudantes e dos professores acerca da violência, a natureza dos atos violentos, os espaços nos quais a violência ocorre com maior frequência e/ou em maior intensidade, os principais autores/perpetradores, as consequências da violência para a formação profissional, e, por fim, as possibilidades de enfrentamento do fenômeno. Esses tópicos estão apresentados conforme aproximações conceituais e de conteúdo.

Figura 1 – Fluxograma de busca dos artigos para a RIL.



Fonte: os autores, 2019.

## RESULTADOS

### Caracterização dos estudos e dos autores

Foram analisados 21 estudos, dentre os quais 47,61% (10) possuem abordagem quantitativa, 47,61% (10) utilizam delineamento qualitativo e 4,76% (1) são pesquisas de delineamento misto. Na Tabela 1 observa-se a codificação criada para cada trabalho, título, ano, país de origem e método apresentado.

Tabela 1 – Distribuição dos artigos, segundo identificação (ID), título, ano e país de origem.

ID	Título	Ano	País	Método
A1	Vivências de violência no processo de formação em enfermagem: repercussões na corporeidade dos jovens	2018	Brasil	Qualitativo
A2	Violência no contexto de jovens universitários de enfermagem: repercussões na perspectiva da vulnerabilidade	2018	Brasil	Qualitativo
A3	Estudantes de enfermagem diante do sofrimento moral: estratégias de resistência	2018	Brasil	Qualitativo
A4	Vivências dos acadêmicos de enfermagem diante das ocorrências de assédio moral	2017	Brasil	Qualitativo
A5	<i>Workplace violence experienced by nursing students: a UK survey</i>	2016	Reino Unido	Quantitativo
A6	<i>Seeing students squirm: nursing students' experiences of bullying behaviors during clinical rotations</i>	2016	Estados Unidos	Qualitativo
A7	<i>Student nurses' perception of aggression: An exploratory study of defensive styles, aggression experiences, and demographic factors</i>	2016	Turquia	Quantitativo
A8	Manifestação da violência no ambiente universitário: o olhar de acadêmicos de enfermagem	2015	Brasil	Qualitativo
A9	<i>Midwifery student exposure to workplace violence in clinical settings: an exploratory study</i>	2015	Austrália	Quantitativo
A10	<i>Factors affecting nursing students' incivility: As perceived by students and faculty staff</i>	2015	Egito	Quantitativo
A11	<i>Bullying Behaviors and Self Efficacy among Nursing Students at Clinical Settings: Comparative Study</i>	2015	Egito	Quantitativo
A12	<i>Incivility as Bullying in Nursing Education</i>	2015	Estados Unidos	Reflexão teórica
A13	<i>Australian nursing students' experience of bullying and/or harassment during clinical placement</i>	2015	Austrália	Quantitativo
A14	<i>Learning challenges of nursing students in clinical environments: a qualitative study in Iran</i>	2015	Irã	Qualitativo
A15	<i>Pre-registration nursing students' perceptions and experiences of violence in a nursing education institution in South Africa</i>	2014	África do Sul	Quantitativo e qualitativo
A16	<i>Application of an empowerment model to improve civility in nursing education</i>	2014	Estados Unidos	Reflexão teórica
A17	<i>A study of incivility in the Iranian Nursing Training System based on educators and students' experiences: a quantitative content analysis</i>	2014	Irã	Quantitativo
A18	<i>Community of practice in healthcare: an investigation on nursing students' perceived respect</i>	2014	Itália	Quantitativo
A19	<i>Prevalence and characteristics of aggression and violence experienced by Western Australian nursing students during clinical practice</i>	2014	Austrália	Quantitativo
A20	<i>Application of the Symphonological Approach to Faculty-to-Faculty in Nursing Education</i>	2014	Estados Unidos	Reflexão teórica
A21	<i>Effects of Incivility in Clinical Settings on Nursing Student Burnout</i>	2014	Canadá	Quantitativo

Fonte: os autores, 2019.

Com relação ao local de publicação, 76,19% (16) artigos foram publicados em periódicos internacionais, com destaque para a revista *Nurse Education in Practice*, na qual estão quatro estudos incluídos nesta revisão. Os periódicos brasileiros publicaram 23,80% (5) dos artigos, sendo eles: Revista Brasileira de Enfermagem, Revista Baiana de Enfermagem, Revista Eletrônica de Enfermagem, Revista de Enfermagem UFPE *on line* e Texto & Contexto Enfermagem.

No tocante às autorias, todos os autores principais estão vinculados a instituições de ensino superior, sendo que em 95,23% dos artigos há menção de que os autores pertencem ao corpo docente de graduação em enfermagem da respectiva instituição. Além disso, uma pesquisadora é autora principal em dois estudos.

### **Compreensão e natureza da violência**

A contextualização acerca do significado da violência para os estudantes é frequente nos artigos analisados. Os estudantes compreendem a violência como uma série de atos ou de situações capazes de interferir negativamente no modo de pensar e agir de um indivíduo ou de uma comunidade. Além disso, compreendem que se trata de um fenômeno constante e acreditam na existência de um possível processo de banalização dos atos violentos em diversos setores sociais (RAD et al., 2014; BILGIN et al., 2016; ZANATTA et al., 2018a; ZANATTA et al., 2018b).

Na graduação em enfermagem, os estudos indicam a incivildade como o princípio dos atos violentos, pois, quando se assume tal comportamento, os indivíduos produzem uma comunicação pautada pela falta de respeito, agressividade, grosseria e rudez. A incivildade é capaz de gerar situações danosas para os indivíduos, tendo em vista que, geralmente, não ocorre de modo isolado, tornando-se uma ação frequente e culminando em desgaste físico e emocional (BABENLO-MOULD; LASCHINGER, 2014; RAD et al., 2014; IBRAHIM; QALAWA, 2016).

Essa modalidade de violência existe, principalmente, em decorrência de fatores como o preconceito, sobretudo de ordem sexual, religiosa e racial, as distintas posições hierárquicas, a falta de preparo dos professores para atuar com as demandas da carreira docente, o desinteresse e apatia dos estudantes e a busca desenfreada pela excelência acadêmica (RAD et al., 2014; VILLIERS; MAYERS; KHALIL, 2014; BABENKO-MOULD; LASCHINGER, 2014; ZANATTA et al., 2018b).

As violências de ordem psicológica são as que mais afetam os estudantes de graduação em enfermagem. Nota-se que a ocorrência de assédio moral é comum na graduação, sendo representada por atitudes de descrédito ao conhecimento do estudante, principalmente no contexto clínico, brincadeiras de mau gosto, impedimento de expressar as opiniões, utilização de tom de voz aumentado para corrigir os estudantes, dentre outros (SCARDOELLI et al., 2017; BORDIGNON et al., 2018).

Os estudos que tratam especificamente do *bullying* indicam que os estudantes vivenciam situações como ser ignorado, evitado ou isolado, ser humilhado, ter notas ruins como uma punição, ser intimidado, não se sentir bem-vindo na classe ou nos serviços de saúde, ser isolado em função de sua cor, raça ou etnia, não ser tratado como parte da equipe de saúde e presenciar comportamento negativo não-verbal, como revirada de olhos e sobrancelhas levantadas. Observa-se que os estudantes compreendem como uma prática de *bullying* quando têm negada a oportunidade de aprender (BUDDEN et al., 2015; KASSEM, 2015; SMITH et al., 2016).

Ainda no campo da violência psicológica, importa destacar a presença de assédio moral e *bullying* no contexto docente. Os dados indicam a existência de relações interpessoais complexas, devido a questões profissionais e pessoais, capazes de gerar desrespeito e desvalorização entre os professores. Exemplos de situações geradoras de *bullying* são as discussões com tom de voz alterado, risadas com o intuito de deboche, tentativa de criar dúvidas sobre a capacidade profissional do outro, perseguição e competitividade acadêmica demasiada (CONDON, 2014).

A violência física aparece com menor frequência nos resultados dos estudos, ocorrendo, majoritariamente, no campo prático. Alguns estudantes vivenciam situações de agarramentos, empurrões, mordidas, tentativas de soco, socos, tapas e chutes durante a prática clínica. Além disso, alguns estudantes relataram sofrer violência física, porém, preferiram não detalhar as características dos atos (VILLIERS; MAYERS; KHALIL, 2014; HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016; MCKENNA; BOYLE, 2016).

Com relação à violência sexual, as características dos atos estão relacionadas à perseguição do estudante pelo assediador e aos comentários com intenção sexual, em ambiente privado e público, os gestos sexuais sugestivos de convite sexual, o toque de forma inadequada, o pedido indesejado de contato físico íntimo e a ameaça com agressão verbal (MCKENNA; BOYLE, 2016; BUDDEN et al., 2015).

Além das violências citadas, outras ações e situações podem se configurar como atos de violência, neste caso, não estão relacionadas a danos físicos ou psicológicos, mas ao fato de ter uma oportunidade negada ou negligenciada. Exemplos disso são o processo de avaliação distorcido, o ambiente de aprendizagem que não oferece suporte ao estudante, o tradicionalismo da prática clínica, a lacuna de acesso às experiências diretas de aprendizagem e a competência insuficiente dos instrutores/professores (BARAZ; MEMARIAN; VANAKI, 2015).

### **Espaços nos quais a violência ocorre e principais perpetradores**

Com relação aos espaços nos quais se produzem e reproduzem violências, o fenômeno não está presente em um único momento da graduação, bem como não possui agente causador específico. Os atos de violência ocorrem no contexto teórico e prático de aprendizagem, e os indivíduos presentes no meio, ora padecem em decorrência dos atos, ora são os próprios perpetradores.

No âmbito teórico, a violência psicológica se expressa a partir das relações hierárquicas entre professores e estudantes, principalmente pela utilização das notas e da reprovação como um meio de controle dos acadêmicos, da negligência e da falta de paciência na abordagem dos conteúdos. Além disso, existe também a violência horizontal (entre estudantes) que ocorre, na maioria das vezes, em virtude da concorrência em busca da excelência acadêmica e devido ao desrespeito às características individuais de cada pessoa (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; ZANATTA et al., 2018a; ZANATTA et al., 2018b).

A violência psicológica também é a de maior prevalência nos campos práticos, com características semelhantes às aquelas existentes durante as aulas teóricas. No entanto, neste âmbito, os estudantes estão mais vulneráveis a vivenciar violências na presença dos pacientes e familiares, como enfrentamentos, xingamentos, desmoralização, negligência, ridicularização, dentre outros. Com relação à violência física, também se faz presente nos ambientes de aprendizado, alguns estudos indicam relatos de agressões físicas sofridas por estudantes (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016).

Um estudo identificou relação direta entre o abuso de álcool e outras substâncias e a frequência dos atos violentos na graduação, neste caso, com maior frequência de violência de estudante para estudante (VILLIERS; MAYERS; KHALIL, 2014).

No que diz respeito à violência sexual, observa-se equivalência nos contextos teórico e prático. Essa natureza da violência parece afetar mais as pessoas que se identificam como mulheres do que aquelas que se identificam como homens e foi relatada em menor grau pelos estudantes. Apesar disso, importa ressaltar que as implicações decorrentes da violência sexual, apesar do baixo número de eventos, se comparadas às ocorrências de violência psicológica, são de tamanha intensidade que podem resultar no afastamento definitivo do estudante do meio acadêmico. Os principais perpetradores são membros da equipe de saúde do sexo masculino, médicos e pacientes (CONDON, 2014; BUDDEN et al., 2015; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016; MCKENNA; BOYLE, 2016).

A respeito dos perpetradores, as informações evidenciam a não existência de grupos que sejam apenas autores ou apenas vítimas dos atos violentos, pois, a depender do contexto e das circunstâncias, um indivíduo pode assumir ambas posições. Os estudos apontam os estudantes, professores e enfermeiros dos serviços como os principais perpetradores da violência, aparecendo também trabalhadores de outras categorias profissionais, em especial os médicos, como potenciais agressores dos estudantes de enfermagem. Com menor frequência, os estudos também revelam pacientes e familiares como agentes que praticam violência (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; SCHERER et al., 2015; KASSEM, 2015; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016; BILGIN et al., 2016; MCKENNA; BOYLE, 2016; ZANATTA et al., 2018a). No âmbito docente, as situações de violência geralmente ocorrem durante os encontros e reuniões de departamento, pois são momentos de tomadas de decisões acerca de diversos assuntos, o que pode estimular a competitividade entre os educadores (CONDON, 2014).

### **Consequências geradas pela violência e movimentos de enfrentamento do fenômeno**

A unanimidade dos estudos analisados descreve a violência como um processo que afeta diretamente a condição de vida dos envolvidos, impactando negativamente no desenvolvimento de competências relacionadas ao convívio interpessoal e gerando fragilidades para a formação do futuro profissional de enfermagem.

As repercussões das violências vivenciadas pelos estudantes envolvem tristeza, nervosismo, desmotivação, vontade de desistir do curso, absenteísmo, dificuldade de comunicação, diminuição da produtividade, ansiedade, depressão, obesidade e isolamento. Além disso, a violência interfere significativamente na corporeidade dos jovens, pois ela cala o estudante, impede a manifestação e limita o jovem, dificultando sua própria identificação no

meio social e acadêmico e, conseqüentemente, produz danos psicológicos (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; SCHERER et al., 2015; BUDDEN et al., 2015; SMITH et al., 2016; SCARDOELLI et al., 2017; ZANATTA et al., 2018a; MCKENNA; BOYLE, 2016).

No contingente de impactos psicológicos está incluso também a Síndrome de *Burnout*, condição de exaustão extrema causada pelo acúmulo excessivo de situações de estresse. Um estudo confirmou a relação entre incivilidade e o desenvolvimento de *Burnout* nos estudantes, principalmente com relação aos atos incivis produzidos pelos enfermeiros e demais trabalhadores no contexto prático de aprendizagem (BABENKO-MOULD; LASCHINGER, 2014).

Ainda com relação às conseqüências dos atos violentos, nota-se que alguns estudantes procuram vislumbrar na violência algum resquício de aprendizagem, pois, de acordo com os relatos, acreditam que essa experiência pode auxiliar no desenvolvimento de empatia para com o outro, diminuindo a chance de que no futuro reproduzam ações semelhantes (ZANATTA et al., 2018b). Por outro lado, outro estudo revela que os estudantes, por vezes, têm sentimentos que indicam o desejo de praticar violência como um modo de revidar ao assédio moral que vivenciam (SCARDOELLI et al., 2017).

Os estudos indicam que o enfrentamento individual depende de fatores diversos, desde o autoconhecimento do educando até a sua compreensão do fenômeno e do contexto social no qual está inserido. Do mesmo modo, os resultados exprimem que ao não aceitar as situações de violência e revidar ao assédio moral, os estudantes parecem ser menos atingidos pelas repercussões da violência, contudo, os que não aceitam o assédio passivamente sofrem mais punições (BORDIGNON et al., 2018),

Como estratégias estruturais e coletivas para enfrentar a violência, aparece o uso de um modelo de empoderamento, baseado nos conceitos de comunicação, colegialidade, autonomia e na assunção das conseqüências de seus atos para si e para os demais envolvidos, que pode influenciar positivamente na promoção da civilidade na educação em enfermagem (SHANTA; ELIASON, 2014). Outra estratégia indicada é o incentivo às comunidades de prática no cuidado em saúde, baseadas no respeito mútuo, nas relações horizontais e na importância da função de cada indivíduo (PORTOGHESE et al., 2014). Há também um modelo teórico, em inglês *Symphonological Approach*, que fomenta a civilidade entre os docentes a partir dos conceitos de autonomia, liberdade, objetividade, beneficência e fidelidade (BURGER et al., 2014).

## DISCUSSÃO

A maioria das pesquisas foi realizada por integrantes do corpo docente das universidades. Isso indica a preocupação dos professores acerca do fenômeno da violência no contexto acadêmico, o que é importante para o aumento gradativo de dados capazes de fomentar e sustentar estratégias de enfrentamento ao fenômeno, bem como, para o crescimento de investigações com este direcionamento, tendo em vista que em alguns países, como no Brasil, a violência é considerada uma prioridade de pesquisa (BRASIL, 2015). Além disso, importa destacar o predomínio de publicações em revistas específicas da área da enfermagem, demonstrando o interesse dos periódicos em pesquisas com este objeto de estudo.

Em relação à natureza da violência, nota-se que as denominações de violência adotadas pelos estudos convergem para conceitos universalmente aceitos, como a violência psicológica, violência física e violência sexual. Essas definições são assumidas pela Organização Mundial de Saúde desde o ano de 2002, por meio da publicação do Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde (KRUG et al., 2002), e exprimem um modo importante de identificar e caracterizar os atos de violência, buscando criar padrões de análise para estudos que investigam a temática.

Além destas três naturezas, a violência envolvendo a privação ou o abandono também integra as definições da Organização Mundial da Saúde (OMS) (KRUG et al., 2002). Muito embora não tenha sido evidenciada com este termo específico pelos artigos, ela pode estar relacionada aos momentos nos quais os estudantes são negligenciados, têm suas experiências/vivências desconsideradas e/ou quando são privados de realizar atividades para as quais já estão capacitados, representando um contingente de atos encontrado frequentemente nos resultados dos estudos analisados.

Quanto aos espaços e períodos da graduação permeados pela violência, os estudos não descrevem se há mais episódios nos anos iniciais ou no final da graduação. No entanto, ao analisar os artigos, verifica-se uma maior tendência para ocorrência de violência nos contextos clínicos, durante as aulas práticas e estágios, podendo indicar, portanto, um predomínio desses eventos nas fases finais da formação. Nesta direção, estudo realizado na Coreia do Sul (AHN; CHOI, 2019) demonstrou que os estudantes de enfermagem se sentem negligenciados e desrespeitados durante as aulas práticas e estágios, assim como, presenciam comportamentos hostis e de recusa por parte dos instrutores. Do mesmo modo, estudo realizado no Brasil, evidenciou a presença de assédio moral em diferentes estágios da

graduação, especialmente durante os componentes práticos realizados nos serviços de saúde (RENNÓ; RAMOS; BRITO, 2018).

As violências sofridas, tanto em âmbito teórico como na prática clínica, geram diversas repercussões na formação dos estudantes e, possivelmente, em sua futura prática profissional. Neste sentido, julga-se imprescindível observar o *modus operandi* dos movimentos educativos na graduação, pois, quando a violência se torna uma ação constante e banal, a prática educativa incorpora um caráter excludente e limitador, capaz de impedir os estudantes do protagonismo de seus próprios itinerários formativos, o que prejudica o aprendizado e configura uma condição nítida de opressão (FREIRE, 2017).

Da necessidade de enfrentamento destas situações, propostas interessantes podem ser observadas nos estudos analisados, como o incentivo ao empoderamento e a aplicação de modelos teóricos que estimulem a civilidade. Além dessas, outras estratégias podem ser encontradas na literatura, como a introdução de componentes curriculares específicos sobre violência (BARAGATTI; AUDI; MELO, 2014), elaboração de módulos de aprendizagem *on-line* que abordem o tema (PALUMBO, 2018) e a utilização de simulação clínica para que os estudantes possam identificar o ato de violência de modo mais fácil e executar as medidas cabíveis (MARTINEZ, 2017). Quando inseridas no contexto de aprendizagem, essas estratégias, certamente, podem auxiliar na diminuição da ocorrência e dos impactos dos atos agressivos na formação profissional dos estudantes.

Cumprir destacar, ainda, a ausência de discussão acerca da violência autodirigida, uma tipologia que também é adotada pela OMS, mas, raramente mencionada nos artigos analisados. Os principais atos que refletem este perfil da violência são a autoagressão, especialmente as automutilações, e o comportamento suicida (KRUG et al., 2002). Estudos nacionais (SILVA; AZEVEDO, 2018) e internacionais (HORGAN et al., 2018) indicam a existência de pensamento suicida e tentativa de suicídio entre jovens universitários, os quais ocorrem em função de características individuais, da pressão gerada pela vida acadêmica e das particularidades do contexto social no qual os estudantes estão inseridos. Logo, considera-se importante investigar se essa forma da violência também se faz presente na graduação em enfermagem.

Reconhecer a violência é o primeiro passo para enfrentá-la. Os resultados descritos nesta revisão poderão auxiliar estudantes, docentes, profissionais dos serviços e quem mais estiver envolvido nos cenários educativos da enfermagem a compreender que se trata de uma temática com iminente necessidade de abordagem nos componentes curriculares e de ampliação da discussão no contexto da vida acadêmica nas instituições de ensino superior. Do

mesmo modo, ao observar a frequência e amplitude dos atos, as pessoas podem ser sensibilizadas e estimuladas a refletir sobre possibilidades e estratégias de ação conjunta para o enfrentamento da violência.

Finalmente, ressalta-se a magnitude do fenômeno no âmbito da graduação em enfermagem e a necessidade de estudos mais aprofundados acerca da temática neste cenário. Além disso, julga-se como imprescindível a promoção de ambientes educativos pautados por relações horizontais e saudáveis, nos quais os atores envolvidos sejam corresponsáveis pela aprendizagem um do outro, buscando reduzir os eventos violentos e promover o fortalecimento de uma cultura de paz na educação, com o intuito de estimular o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidencia-se que a educação em enfermagem é permeada pelo fenômeno da violência de diversas formas. As violências de ordem psicológica são as mais frequentes no decorrer do percurso formativo, com destaque para a incivilidade, a agressão verbal e o *bullying*. Não obstante, os atos de violência física e sexual também afetam os estudantes, ocorrendo com menor periodicidade, entretanto, gerando repercussões mais intensas.

A partir dos dados desta revisão, considera-se que não há um período na graduação no qual a violência seja mais constante, pois existe equivalência dos atos nos contextos teórico e prático. No entanto, observa-se que as violências de natureza física e sexual são mais comuns durante a prática clínica, o que pode indicar que estejam mais presentes nas fases finais do curso.

Os estudos demonstram estratégias interessantes de enfrentamento, aplicadas com o objetivo de diminuir a ocorrência de atos agressivos ou de amenizar as repercussões causadas por eles. Neste sentido, reitera-se a importância destes movimentos e a urgência em vislumbrar a violência a partir de uma perspectiva pautada pela contraposição aos atos, em virtude de produzirem fragilidades na formação e implicar sentimentos de desvalorização, ansiedade, baixa autoestima e intenção de abandono do curso em alguns estudantes.

Esta revisão contribui para a enfermagem quando discute um tema complexo e multifacetado, presente em todos os setores da sociedade, porém, por vezes, preterido no ambiente universitário. Ao identificar que o fenômeno se apresenta de modo constante na graduação, gerando repercussões negativas na qualidade da formação, denuncia-se a violência como um obstáculo a ser superado gradativamente e cotidianamente.

## REFERÊNCIAS

- AHN, Yang-Heui; CHOI Jihea. Incivility experiences in clinical practicum education among nursing students. *Nurse Education Today*, v. 73, p. 48-53, fev. 2019. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30504075>>. Acesso em 20 set. 2019.
- BABENKO-MOUL, Yolanda; LASCHINGER, Heather K. S. Effects of incivility in clinical practice setting on nursing student burnout. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, v. 11, n. 1, p. 145-154. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25367690>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 49-79, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/942/459>>. Acesso em 19 ago. 2019.
- BARAGATTI DY; Daniella Yamada; AUDI, Celene Aparecida Ferrari; MELO, Márcio Cristiano. Abordagem sobre a disciplina violência em um curso de graduação em enfermagem. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 470-477, abr/jun. 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/11265/pdf>>. Acesso em 20 set. 2019.
- BARAZ, Shahram; MEMARIAN, Robabeh; VANAKI, Zohreh. Learning challenges of nursing students in clinical environments: a qualitative study in Iran. *Journal of Education and Health Promotion*, v. 4, n. 52. 2015. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26430679>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BILGIN, Hulya et al. Student nurses' perceptions of aggression: An exploratory study of defensive styles, aggression experiences, and demographic factors. *Nurse & Health Sciences*, v. 18, n. 2, p. 216-222, fev. 2016. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26916604>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BORDIGNON, Simoní Sraiva et al. Nursing students facing moral distress: strategies of resistance. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, suppl. 4, p. 1663-1670. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/0034-7167-reben-71-s4-1663.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde*. 2. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2015.
- BUDDEN, Lea M. et al. Australian nursing students' experience of bullying and/or harassment during clinical placement. *Collegian*, v. 24, n.2, p. 125-133, abr. 2015. Disponível em: < [https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696\(15\)00116-X/fulltext](https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696(15)00116-X/fulltext) >. Acesso em 12 ago 2019.

BURGER, Kathleen G. et al. Application of the Symphonological Approach to Faculty-to-Faculty in Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, v. 53, n. 10, p. 563-568, out. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25275989>>. Acesso em 19 set. 2019.

CESTARI, Virna Ribeiro Feitosa et al. Stress in nursing students: study on sociodemographic and academic vulnerabilities. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 190-196, mar/abr. 2017. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000200190&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000200190&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 19 ago. 2019.

CONDON, Barbara Backer. Incivility as bullying in nursing education. *Nursing Science Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 21-26, 2014. Disponível em: <[https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894318414558617?rfr\\_dat=cr\\_pub%3Dpubmed&url\\_ver=Z39.88-2003&rfr\\_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&journalCode=nsqa](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894318414558617?rfr_dat=cr_pub%3Dpubmed&url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori%3Arid%3Acrossref.org&journalCode=nsqa)>. Acesso em 19 set. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n3/1414-4077-aval-20-03-00581.pdf>>. Acesso em 20 set 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HIRSCH, Carolina Domingues et al. Coping strategies of nursing students for dealing with university stress. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 5, p.783-790, set/out. 2015. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000500783](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500783)>. Acesso em 19 ago. 2019.

HOPKINS, Martin; FETHERSTON, Catherine M., MORRISON, Paul. Prevalence and characteristics of aggression and violence experienced by Western Australian nursing students during clinical practice. *Contemporary Nurse*, v. 49, p. 113-21. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25549752>>. Acesso em 19 ago. 2019.

HORGAN, Aine et al. Depressive Symptoms and Suicidal Ideation among Irish Undergraduate College Students. *Issues in Mental Health Nursing*, v. 39, n. 7, p. 575-584, fev. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29465285>>. Acesso em 15 ago. 2019.

IBRAHIM, Sanna Abd El-Azeem; QALAWA, Shereen Ahmed. Factors affecting nursing students' incivility: As perceived by students and faculty staff. *Nurse Education Today*, v. 36, p. 118-123, jan. 2016. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26358631>>. Acesso em 20 set. 2019.

KASSEM, Awatef Hassan. Bullying Behaviors and Self Efficacy among Nursing Students at Clinical Settings: Comparative Study. *Journal of Education and Practice*, v. 6, n. 35, p. 25-36. 2015. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086369>>. Acesso em 12 ago. 2019.

KRUG, Etienne G et al. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

MARTINEZ, Angel Johann Solorzano. Implementing a Workplace Violence Simulation for Undergraduate Nursing Students: A Pilot Study. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, v. 55, n. 20, p. 39-44, out. 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28840933>>. Acesso em 20 set. 2019.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri, HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583-591, set/dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-583.pdf>>. Acesso em 20 set. 2019.

MCKENNA, Lisa; BOYLE, Malcolm. Midwifery student exposure to workplace violence in clinical settings: An exploratory study. *Nurse Education in Practice*, v. 17, p. 123-127, mar. 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26672901>>. Acesso em 12 ago. 2019.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out/dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072008000400018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018)>. Acesso em 20 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia (Org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 21-42

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa. O assédio moral no contexto universitário: uma discussão necessária. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 17, n. 41, p. 21-36, abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p21>>. Acesso em 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; INÁCIO, Amanda Lays Moneteiro. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 73-89, dez. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v9n3s1/a06.pdf>>. Acesso em 20 set. 2019.

PAINI, Leonor Dias; COSTA, Leila Pessoa da. A função social da universidade na contemporaneidade: algumas considerações. *Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 7, n. 1, p. 59-72, maio. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2077/1701>>. Acesso em 20 set. 2019.

PALUMBO, Ruthanne. Incivility in nursing education: An intervention. *Nurse Education Today*, v. 66, p. 143-148, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29704701>>. Acesso em 15 ago. 2019.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. *Medicina*, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 273-281, jun. 2015. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/104320>>. Acesso em 20 set. 2019.

PORTOGHESE, L. et al. Community of practice in healthcare: an investigation on nursing students' perceived respect. *Nurse Education in Practice*, v. 14, n. 2, p. 417-421, ago. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24480096>>. Acesso em 19 set. 2019.

RAD, Mostafa et al. A study of incivility in the Iranian nursing training system based on educators and students' experiences: a quantitative content analysis. *Global Journal of Health Science*, v. 7, n. 2, p. 203-209, mar. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4796506/>> Acesso em 20 set. 2019.

RENNÓ, Heloiza Maria Siqueira; RAMOS, Flávia Regina Souza; BRITO, Maria José Menezes. Moral distress of nursing undergraduates: Myth or reality? *Nursing Ethics*, v. 25, n. 3, p. 304-312, mai. 2018. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0969733016643862>>. Acesso em 20 set. 2019.

SCARDOELLI, Márcia Glaciela da Cruz et al. Nursing academics' experience in face of moral harassment. *Revista de Enfermagem UFPE online*, Recife, v. 11, n. 2, p. 551-558, fev. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11973/14521>>. Acesso em 19 ago. 2019.

SCHERER, Zeyne Alves Pires et al. Manifestação da violência no ambiente universitário: o olhar de acadêmicos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 69-77, jan/mar. 2015. Disponível em: < <https://www.fen.ufg.br/revista/v17/n1/pdf/v17n1a08.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.

SHANTA, Linda L.; ELIASON, Anne R.M. Application of an empowerment model to improve civility in nursing education. *Nurse Education in Practice*, v. 14, n. 1, p. 82-86, jan. 2014. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595313001285?via%3Dihub>>. Acesso em 19 set. 2019.

SILVA FILHO, Cláudio Claudino. *Educação para paz na formação em saúde: diálogos e utopias em Paulo Freire*. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Maria Vanessa Morais da; AZEVEDO, Ana Kakrina Silva. Um olhar sobre o Suicídio: vivências e experiências de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Bahia, v. 7, n. 3, p. 390-401, nov. 2018. Disponível em: < <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1908/2125>>. Acesso em 20 set. 2019.

SMITH, Carolyn R. et al. Seeing Students Squirim: Nursing Students' Experiences of Bullying Behaviors During Clinical Rotations. *Journal of Nursing Education*, v. 55, n. 9, p. 505-513, set. 2016. Disponível em: <

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5149060/pdf/nihms827422.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.

TEE, Stephen; ÖZÇETIN, Yeter Sinem Üzar; RUSSELL-WESTHEAD, Michele. Workplace violence experienced by nursing students: A UK survey. *Nurse Education Today*, v. 41, p. 30-35, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691716001209?via%3Dihub>>. Acesso em 19 ago. 2019.

VILLIERS, Tania de; MAYERS, Pat M.; KHALIL, Doris. Pre-registration nursing students' perceptions and experiences of violence in a nursing education institution in South Africa. *Nurse Education in Practice*, v. 21, n. 6, p. 666-73, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25262064>>. Acesso em 12 ago. 2019.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil. 2016. Disponível em: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ZANATTA, Elisângela Argenta et al. Experiences of violence in the nursing training process: repercussions of corporeity in youths. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 27, e3670016, ago. 2018a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300323&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300323&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 19 ago. 2019.

ZANATTA, Elisângela Argenta et al. Violence in the contexto of Young nursing students: repercussions in the perspective of vulnerability. *Revista Baiana de Enfermagem*, Bahia, v. 32, e25945. 2018b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25945/16682>>. Acesso em 19 ago. 2019.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

### 4.1 POR QUE PAULO FREIRE?

A busca por referenciais teóricos capazes de sustentar uma pesquisa cujo objeto de estudo, apesar de amplamente observado e analisado, ainda se apresenta como uma lacuna investigativa emergente e complexa, é um convite ao encontro com perspectivas, concepções e ideologias dos mais variados campos do conhecimento. Do âmbito sociocultural ao político-econômico, a violência e as discussões em torno de suas origens, características e desfechos ocupam um amplo espaço no legado teórico de diversos autores.

Embora apresentem divergências com relação aos núcleos de discussão, grande parte dos estudiosos no tema são sinérgicos ao identificar a violência como uma construção, resultado ou consequência gestada e nutrida pelos e nos grupos sociais. Tal afirmação pode ser observada desde as convicções aristotélicas da Grécia Antiga até as reflexões contemporâneas de filósofos como Hannah Arendt e Yves Michaud.

Ao direcionar os olhares para o cenário brasileiro, percebe-se um importante arcabouço teórico produzido sobre a temática. Diversos foram/são os autores interessados em compreender com maior profundidade o contexto pelo qual se circunscreve e se perpetua a violência no Brasil. Dentre eles, fazemos referência às significativas contribuições de Maria Cecília de Souza Minayo, Marilena Chauí e Paulo Reglus Neves Freire para a compreensão das implicações da violência nos domínios filosófico, político, social, cultural, econômico e da educação. Neste último domínio, o da educação, que é ponto de discussão central desta pesquisa, os escritos de Paulo Freire representam um arcabouço teórico-filosófico de relevância para tecer reflexões acerca da violência.

Nascido no Nordeste brasileiro, no ano de 1921, Freire conviveu desde muito cedo com as dificuldades que assolam essa região do país. Ao vivenciar as indigências e a indignidade de seu povo, não se conformou com as iniquidades sociais (na educação, na saúde, na habitação, etc.) do sertão nordestino, o que o fez construir uma trajetória de vida marcada pela busca por transformações capazes de melhorar o viver dos mais necessitados.

Das dificuldades vivenciadas no sertão, aos impedimentos e a crueldade da Ditadura Militar, que contou, dentre outras coisas, com um exílio de 16 anos (1964-1980) (GADOTTI, 1996), Freire encontrou na educação seu ponto de resiliência e de esperança, vislumbrando nela uma estratégia para incentivar o desenvolvimento de uma sociedade cidadã. Deste modo, o autor se dedicou intensamente à elaboração de diversas obras sobre educação, política,

filosofia e ética, as quais contribuíram para que, em 2012, lhe fosse atribuído o título de Patrono da Educação Brasileira<sup>3</sup> (BRASIL, 2012).

As reflexões tecidas nos livros de Freire possuem relação direta com sua própria história de vida. Certo de que o ser humano se faz no e com o mundo, em relação dialética e contínua, construiu seu legado teórico a partir de experiências e observações próprias, lapidando uma visão de mundo/sociedade que ainda permanece atual e fecunda.

Apesar de não ser um teórico que escreveu especificamente sobre o conceito da violência, em suas definições e caracterizações, Freire realiza abordagens minuciosas acerca da temática, sobretudo voltadas ao campo da educação. Não é que Freire tenha assumido como objeto de estudo a violência da sociedade contemporânea, contudo, ao lançar-se na análise do ser humano e suas interações com o mundo a partir de uma perspectiva construtivista, tentando compreender a sociedade nos seus maquinários ideológicos mais profundos, tornou-se inviável não adentrar às questões econômicas, políticas, sociais, culturais, e, inevitavelmente, nas relações de opressão difundidas nestes espaços.

Ao analisar alguns dos principais livros do autor, nota-se que a maioria das obras tecem correlações à temática da violência. No decorrer de uma década que seria atravessada por um golpe militar, Freire construiu, em *Educação como Prática de Liberdade*, publicado em 1967, reflexões relevantes sobre os dilemas que visualizava na sociedade da época, como as condições de opressão em que se encontravam alguns sujeitos, geralmente de classes sociais menos favorecidas, e a insuficiente contribuição da educação tradicional para estimular o desenvolvimento crítico das pessoas (FREIRE, 2014).

No ano posterior, em 1968, “*Pedagogia do Oprimido*” foi publicado pela primeira vez, durante o exílio de Freire no Chile – no Brasil foi publicado somente em 1974, em função da repressão do militarismo brasileiro. No livro considerado como o de maior sucesso do autor, ganham destaque as aproximações e distanciamentos entre oprimidos e opressores; a educação bancária e educação libertadora; a educação dialógica e antidialógica. Evidencia-se a crença da educação como um ato essencialmente político, que, quando conduzido de forma

---

<sup>3</sup> Este título vem sendo criticado por uma parcela da população, principalmente por políticos e apoiadores do atual presidente do Brasil, que acusam as obras de Paulo Freire de possuir uma ideologia educativa com raízes comunistas, não aplicável na sociedade brasileira atual. A preocupação demasiada de alguns parlamentares brasileiros, muitos autodeclarados conservadores, fez com que fossem elaborados diversos Projetos de Lei indicando revogação da Lei 12.612/12, com a intenção de retirar do educador o título de patrono da educação brasileira. Diante disso, faz-se importante refletir sobre a educação em Freire, a qual tem a virtude de conscientizar as pessoas para que se tornem sujeitos de suas trajetórias de vida, implicando, dentre outras coisas, em dar voz àqueles que sempre estiveram calados, marginalizados e criminalizados socialmente. Para alguns governos este movimento é compreendido como importante e necessário, para outros, exprime um sinal de ameaça ou perigo. Neste momento da história, a realidade do governo brasileiro, lamentavelmente, parece estar mais bem representada no segundo caso.

ética, com respeito e amorosidade, é capaz de transformar a vida das pessoas, amenizando suas condições de opressão e estimulando a conscientização de que precisam os seres humanos para se tornarem agentes de seus próprios processos de viver (FREIRE, 2017).

Em 1979 foi publicado o livro “Extensão ou Comunicação”, o qual também foi elaborado durante o exílio de Freire no Chile. Numa perspectiva voltada às questões da reforma agrária, o autor discute de modo detalhado sobre as divergências semânticas entre as duas palavras que compõem o título do livro, salientando que enquanto “extensão” significa estender, dar ou ofertar o conhecimento que se tem, a “comunicação” diz respeito à construção da realidade. No âmbito da extensão o educador oferece a sabedoria que tem, como se os educandos fossem vazios; no âmbito da comunicação, o educador dialoga de forma ativa com os educandos, produzindo espaços em que ambos podem incorporar as experiências um do outro e estruturar o conhecimento coletivamente (FREIRE, 2013). Importa resgatar que o ato de “dar o conhecimento” constitui uma forma de opressão na perspectiva freireana, porque, ao fazê-lo, o educador limita o estudante a uma condição passiva, de receptor, logo, dificulta o desenvolvimento de um pensar crítico e a tomada de consciência.

Acreditando na comunicação dialógica como um meio de resistir, Freire publicou, no ano de 1992, “Pedagogia da Esperança”, descrevendo sobre as dificuldades vivenciadas durante o exílio e as motivações na produção de seus escritos (FREIRE, 2015). Apesar das violências sofridas no período da Ditadura Militar, ao vivenciar a crueldade do militarismo, o cerceamento intelectual e a emersão cada vez maior das injustiças sociais, Freire olhou para o mundo com olhos esperançosos. Esperança de que o operário não fosse visto apenas como aquele que “menos merece”, que o estudante não fosse aquele que “menos sabe” e que a figura masculina não fosse aquela que “mais pode”. Trata-se de um livro no qual Freire, por meio da afirmação do conteúdo de “Pedagogia do Oprimido” e fazendo uma importante autorreflexão, dissemina a esperança de uma sociedade mais justa, democrática e menos opressora.

Consciente de que essa mudança atravessaria os processos educativos e esperançoso ao vislumbrar na educação uma estratégia para estimular a revolução dos oprimidos, lança, em 1996, “Pedagogia da Autonomia”. Neste livro, o autor busca construir um conjunto de saberes indispensáveis à prática educativa, oferecendo uma série de reflexões – que podem ser consideradas como orientações ou conselhos – para subsidiar a condução do processo ensino-aprendizagem. O autor destaca o ato de ensinar como uma especificidade humana, que não se limita à transferência do conhecimento e que deve ser desenvolvida por meio da aceitação do

novo e da rejeição a qualquer tipo de discriminação, dado que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2018a, p. 37).

Além das obras citadas, outros textos, artigos e manuscritos de Freire certamente convergem para pensar a violência no contexto acadêmico e, mais especificamente, nos processos de aprendizagem. Os escritos do educador representam um enfrentamento aos obstáculos políticos e sociais de seu próprio percurso de vida e possuem problematizações ainda necessárias para a construção da sociedade.

Acredita-se que a densidade teórica e filosófica dos estudos de Freire, bem como o modo zeloso e minucioso de apresentação convidam estudantes, professores, pesquisadores e a própria comunidade a repensar os processos educativos/formativos, no sentido de compreendê-los como exercício de comprometimento ético-político-social em prol de uma sociedade menos violenta e mais equânime. Desta forma, os saberes freireanos poderão oferecer contribuições importantes para compreender este fenômeno e sua imersão no contexto educativo, por isto mesmo, serão utilizados como ponto de referência para a tessitura de reflexões acerca do objeto de estudo investigado.

## 4.2 ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

Ao analisar o legado teórico freireano, é possível observar a presença de conceitos abordados de forma frequente em grande parte dos livros e artigos, os quais são explorados desde o princípio dos estudos do autor. Considerando o escopo desta pesquisa, é importante abordar, brevemente, quatro destes conceitos: o ser humano<sup>4</sup>, a educação, a conscientização e o diálogo.

O **ser humano** ocupa centralidade nas obras de Freire por ter a característica fundamental de ser e estar em movimento contínuo no e com o mundo. Em virtude de possuir a capacidade de estabelecer relações, os homens e as mulheres não somente estão no mundo, mas interagem com ele, criando e recriando coisas e situações a todo momento (FREIRE,

---

<sup>4</sup> Inicialmente, Paulo Freire empregava o substantivo “homem” ao descrever o ser humano, sendo este o termo que aparece com maior frequência em suas obras, como em *Pedagogia do Oprimido*. Ao receber críticas de alguns leitores a respeito de não haver menção às mulheres em suas obras, o autor reconhece seu posicionamento machista, mesmo que ingênuo e não intencionado, e, a partir de então, busca escrever seus textos e livros de tal modo que não tivessem linguagem sexista e/ou superestimasse um gênero em detrimento de outro. Esse movimento de reflexão sobre a própria prática de escrita é realizado em “*Pedagogia da Esperança*”: um reencontro com a pedagogia do oprimido (FREIRE, 2015b), livro no qual o autor faz uma densa abordagem sobre o assunto.

2017). Munidos de capacidade crítica e relacional, os seres humanos têm a capacidade de interferir sobre o que é vivido, assim, lapidam características ao longo do tempo e as incorporam à natureza. É por isto mesmo que “os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica” (FREIRE, 2017, p. 124).

O animal não tem a capacidade de gerar mudanças, pois não possui consciência de si e de seu inacabamento, tampouco capacidade reflexiva para produzir história. Por outro lado, o ser humano, devido à capacidade de estar sendo com o mundo, pode tomar conhecimento de seu estado inconcluso, se firmar consciente no cotidiano da vida e construir a história, que, igualmente inacabada, o torna um ser histórico e constitui, gradativamente, a cultura de seu povo (FREIRE, 2017).

Por isso mesmo, o ser humano possui uma missão ontológica de ser sujeito, de refletir na sua efemeridade a compreensão de ser histórico e sociável que é e, permanentemente, buscar pelo *ser mais*, pela humanização coletiva. *Ser mais* significa compreender-se no meio no qual está imerso, entender as (des)ordens sociais e, ao agir coletivamente, dado que essa busca “não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2017, p. 46), realizar mudanças sociais.

Neste sentido, se a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito e estimular, por meio da humanização, que outros sejam, também os processos educativos devem estar compromissados com esse movimento. Assim, para que haja validade, “toda a educação deve necessariamente ser precedida por uma reflexão sobre o homem e uma análise do contexto de vida concreto do homem concreto que se quer educar” (FREIRE, 2016, p. 66-67). Ou seja, a educação precisa colaborar para o ser humano, a partir dos diversos aspectos existentes em sua vida, tornar-se sujeito.

No legado freireano, a **educação** é, sobretudo, uma prática social. O ato educativo não se limita na abordagem de um conteúdo ou de uma disciplina específica em determinado componente curricular, ele tem um compromisso ético-político: o de sensibilizar os seres humanos para o enfrentamento das situações limites e para lutar por uma sociedade mais justa e cidadã (FREIRE, 2017).

Para se tornar exequível na prática, essa concepção teórica exige uma quebra de paradigma importante, no sentido de que se compreenda a educação como uma prática para a promoção da liberdade das pessoas. Tal liberdade pressupõe a tomada de consciência dos educandos, a fim de que sejam capazes de se reconhecer enquanto agentes em movimento dialético com o mundo, existindo como sujeitos para si (FREIRE, 2018b).

Os problemas na estrutura social brasileira fizeram Paulo Freire refletir sobre o modo colonializado como se desenvolve a educação no contexto nacional. Desde os anos iniciais, os seres humanos são formados em uma lógica que se origina no seio da classe dominante, orientada para fortalecer a sujeição da classe opressora (FREIRE, 2018b). Deste modo, muitas vezes, o processo ensino-aprendizagem, em função de ser desenvolvido de forma desconexa com a realidade de vida da maioria dos educandos, resulta na reprodução de ideias e perspectivas, não sendo efetivo para a promoção da autonomia e para o estímulo à conscientização do educando.

Daí que a educação possa representar um meio de manobra de massa, pois, da mesma forma que consegue fomentar o enfrentamento da conjuntura de opressão, pode ser utilizada para mantê-la. Por isto mesmo, não é possível, na função de educador, cultivar uma posição neutra diante das injustiças sociais. Os atos educativos são políticos em essência, assim, mesmo quando não escolhe um “lado”, o educador acaba por assumi-lo, pois não se empenhar em prol da conscientização do oprimido, significa estar a favor do opressor.

Ao realizar essa análise e considerar o objetivo da aprendizagem, os recursos didático-pedagógicos e da intencionalidade do ato educativo, Freire (2017) indica duas concepções de educação: a bancária e a problematizadora. A partir delas, o autor trabalha conceitos importantes que indicam quais tipos de sociedade cada uma visa construir, bem como, o posicionamento dos educadores nas duas modalidades.

A educação bancária tem como característica principal a transmissão do conhecimento do professor para o estudante, de modo vertical e com escassos momentos de reflexão sobre o conteúdo estudado. O educador bancário assume uma posição de autoridade intelectual, conseqüentemente, “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2017, p. 80), a partir da doação do seu saber.

Nesta perspectiva, Freire (2017) faz uma analogia do estudante como um recipiente vazio, a ser preenchido pelo conhecimento repassado pelo professor, portanto, “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores os educandos serão” (FREIRE, 2017, p. 80). Nessa perspectiva, mesmo “cheios” de conteúdo, os recipientes permanecem rasos, pois os estudantes não são capazes de refletir sobre o que aprendem; não podem construir o conhecimento, porque ele já está construído, está pronto e, deste jeito, o que resta é memorizá-lo.

A educação problematizadora, por outro lado, visa um processo de ensino no qual estudantes e professores constroem o conhecimento de modo coletivo, considerando a

experiência individual de cada pessoa. Ela se pauta, sobretudo, por uma ação educativa dialógica, na qual o professor estimula o estudante para a compreensão e a reflexão sobre os assuntos abordados, superando a memorização e a reprodução de ideias da educação bancária (FREIRE, 2017).

Isso não quer dizer, contudo, que o estudante não aprenda o conteúdo na educação bancária, o que Freire coloca em questionamento com maior ênfase não é aprendizagem das temáticas específicas de uma determinada disciplina, mas as formas como elas são abordadas. Neste sentido, importa ressaltar que a crítica à educação bancária não está diretamente relacionada com sua efetividade para aprender sobre determinada temática, mas na incapacidade de inserir o estudante como um sujeito reflexivo no processo de ensino e na insuficiente contribuição para sua formação enquanto sujeito. Sobre isso, Freire (2017, p. 95) comenta:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a sua superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Acredita-se que a educação problematizadora é capaz de fomentar a reflexão das ações por parte dos educandos, os quais desenvolverão, gradativamente, um processo de ensino-aprendizagem baseado na ação-reflexão-ação, incorporando a *práxis* freireana. Em virtude disso, “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2017, p. 100). Essa característica faz da educação problematizadora um ato revolucionário, pois, ao incentivar que reflitam, encoraja os oprimidos a não aceitar as injustiças que lhes são impostas como uma fatalidade decorrente da situação de vida na qual se encontram, afinal, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2018a, p. 96).

Todavia, não se trata de uma transformação trivial a transição de um modelo de educação bancário para uma prática educativa problematizadora. Para que os seres humanos transcendam da posição de objeto (ingênua e reforçada pela educação bancária) para a de sujeito (crítica e instigada pela educação problematizadora), a conscientização se torna uma necessidade (FREIRE, 2018b).

A **conscientização** é o processo reflexivo pelo qual homens e mulheres se percebem como seres históricos e culturais, em relação dialética com e no mundo. Trata-se da transição de uma posição ingênua para a posição crítica, “na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico” (FREIRE, 2016, p. 56).

Tal posicionamento não se constrói partindo do pressuposto de que a realidade vivida é a única possibilidade factível, mas no ato de confronto entre o vivido e o esperado; entre o que está dado e a utopia de uma outra realidade capaz de dar vez e voz aos oprimidos. Ora, se não possível a conscientização diante da ingenuidade, não é viável também a tomada da consciência sem o ato de ação-reflexão-ação. A conscientização se faz no exercício da *práxis*, no movimento de interpretar a realidade a partir de suas raízes mais profundas, analisando os alicerces que sustentam as práticas de segregação e opressão.

Esse movimento não pode emergir do opressor, porque, submersos em privilégios dos quais se julgam dignos, são incapazes de perceber suas regalias como causadoras das privações dos oprimidos (FREIRE, 2017). Daí que a mudança só seja possível a partir da conscientização dos oprimidos, pois a ação revolucionária não pode ocorrer enquanto aqueles capazes de fazê-la não se saibam competentes para tal.

Ao falar sobre conscientização, Freire faz uma cisão conceitual do termo, dando origem a duas expressões: consciência ingênua e consciência crítica. A consciência ingênua está relacionada à simplicidade crítico-reflexiva, à insuficiente profundidade na análise dos fatos, da realidade, das origens dos problemas e de suas interpretações. O indivíduo de consciência ingênua insiste em comportamentos massificadores, assume posições nostálgicas, reafirma constantemente as lembranças do passado como um refúgio para se convencer de que as coisas e as pessoas estão como deveriam estar, que a realidade social é estática e não mutável (FREIRE, 2014; FREIRE, 2015a; FREIRE, 2016; FREIRE, 2017).

Em contraponto, a consciência crítica, sensibilizada pelo hábito da reflexão, anseia analisar os fenômenos em profundidade, procurando validar o novo e estando aberto para revisões de modo natural, em consonância com seu estado ontológico de *ser mais*. Em essência, a consciência crítica é o empoderamento do ser humano e de suas relações com e no mundo; implica reconhecimento de si, do outro e da sociedade (FREIRE, 2014; FREIRE, 2015a; FREIRE, 2016; FREIRE, 2017).

Estimular a conscientização é um trabalho árduo e complexo. Mesmo assim, somente por meio dela o ser humano pode criar sua própria cultura e se estabelecer como um ser histórico-social (FREIRE, 2016). Esse processo pode ser promovido por uma educação

instigadora de reflexões e que se desenvolve de forma dialógica entre educador e educando, tendo em vista que o sujeito com consciência crítica ama o diálogo, porque nutre-se dele e se constitui a partir das relações dialógicas com o outro.

O **diálogo** diz respeito a relação horizontal entre as pessoas, momento onde sujeito A e sujeito B trocam experiências, conhecimentos, vivências e crescem em conjunto com outros sujeitos (FREIRE, 2014). O diálogo é a base da comunicação, da denúncia do mundo que oprime e da pronúncia do mundo que querem e, “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens se transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2017, p. 45).

O diálogo perpassa todas as manifestações da vida humana, por meio dele as pessoas podem se reafirmar enquanto sujeito, existir enquanto agente de mudança na sociedade e ocupar seus lugares de fala. Para dialogar é preciso ter fé, amor, ser humilde e superar a autossuficiência. A fé e o amor nos seres humanos, a ponto de, quando em transição para uma consciência crítica, esforçar-se com os outros para que estes também possam *ser mais*, pois “onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação.” (FREIRE, 2017, p. 45); a humildade, para reconhecer o momento em que se faz necessária a autorreflexão, para não dar lugar à arrogância, ao pensamento de poder mais ou ter mais como uma forma de se armar no meio social, ora, “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 2017, p. 45); por fim, a superação da autossuficiência, porque os seres humanos não vivem na individualidade, não é viável a tomada de consciência fechando-se em uma bolha de egoísmo e solidão, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão” (FREIRE, 2017, p. 44).

Ao contemplar estes três aspectos, o diálogo é capaz de gerar relações de confiança entre as pessoas, o que estimula que cresçam juntas, de modo horizontal e comprometidas umas com as outras. Por outro lado, quando a antidualogicidade ocupa o lugar do diálogo, como na lógica bancária de educação, não existe possibilidade de que esse processo de vínculo e confiança ocorra, pois não há humildade, nem fé nas potencialidades do ser humano, o que impera são as relações verticalizadas (FREIRE, 2017), onde poucos decidem e muitos obedecem.

Nota-se que os quatro conceitos discutidos nesta categoria tecem relações uns com os outros. Essa interrelação discursiva é característica das obras de Freire, o que ocorre devido ao modo interdisciplinar como o autor abordou as problemáticas sociais (STRECK et al., 2014.) e ao “cerco epistemológico” que construía em torno dos objetos de estudo, procurando

abstrai-los de tal forma que pudesse melhor se apropriar de suas substantividades e compreender suas implicações com e em outros objetos.

Alguns aspectos desses conceitos foram contemplados, enquanto outros, talvez mais complexos, exigem o acesso direto às fontes utilizadas. Considerando o proposto para o momento, pode-se compreender que os homens e as mulheres necessitam tomar consciência do contexto social, político e cultural no qual estão imersos e, ao fazê-lo, assumirem-se sujeitos de suas próprias trajetórias de vida. A educação problematizadora, uma vez que nega a indiferença e se (re)faz no diálogo, a partir da ação-reflexão-ação, pode ser uma importante estratégia para despertar a consciência dos oprimidos e encorajar a tomada de posicionamento crítico diante das situações opressoras.

#### 4.3 A OPRESSÃO/VIOLÊNCIA<sup>5</sup> NA CONCEPÇÃO FREIREANA

“Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.”

(Paulo Freire)

Ao estudar Paulo Freire, compreende-se que a investigação em torno do fenômeno da violência tem presença constante em seu legado teórico. Ainda que não aborde conceituações específicas a respeito da tipificação e da natureza dos atos, as análises freireanas permitem refletir sobre as várias formas pelas quais um ser humano pode ser oprimido e o resultado destas ações em âmbito político, social, cultural, econômico e educativo.

As situações de violência ocorrem na presença de dois ou mais agentes e implicarão prejuízo para ambos, tendo em vista que os efeitos gerados pelo ato desumanizante não se restringem a apenas uma das partes envolvidas. Conseqüentemente, importa compreender que em uma condição de opressão sempre existirá a relação opressor-oprimido e humanização-desumanização (FREIRE, 2017).

O opressor é aquele indivíduo que, ao sentir-se superior, acredita ter o direito de oprimir os outros, e oprime por vários motivos: garantia de privilégios, demonstração de poder, imposição, ascensão financeira e/ou social, dentre outros. O oprimido é aquela pessoa imersa em uma condição de sobrevivência, mas não de existência, que tem seus direitos

---

<sup>5</sup> Os termos violência e opressão serão utilizados como sinônimos, tendo em vista que, etimologicamente, possuem significados muito similares. Além disso, nas obras de Freire não há distinção de uso entre os dois termos.

preservados na medida do desejo dos opressores, pois controlam grande parte do maquinário político-social, e que tem suas experiências, sentimentos, vontades e anseios desconsiderados (FREIRE, 2017).

No momento em que oprimem, os opressores desumanizam o oprimido, porque, ao negar-lhes o direito de *ser mais*, impedem que sejam livres para cumprir sua vocação ontológica. Neste mesmo momento, também os opressores se desumanizam, pois não podem ser humanizados oprimindo, mantendo privilégios por meio da exploração do outro. A humanização só é possível quando se humaniza a si e ao outro; quando se humaniza o mundo (FREIRE, 2017).

Em uma dimensão mais conceitual, o legado freireano permite afirmar a opressão/violência como um ato caracterizado pelo impedimento do protagonismo dos indivíduos nos próprios processos de viver, “por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta” (FREIRE, 2017, p. 104). Desta maneira, quando o poder de decisão de um ser humano sobre si mesmo ou suas condições de vida é transferido a outro, há uma situação desumanizante presente, independentemente dos meios utilizados.

De acordo com Andreola (2014), as obras de Freire, em especial “Pedagogia do Oprimido”, demonstram a violência em seis dimensões interdependentes: psicológica, antropológica, ontológica, econômica, política e pedagógica.

A dimensão psicológica está relacionada com a dualidade existencial do oprimido que, num dado momento, diante de todas as violências vivenciadas, passa a se identificar com as ideias do opressor e atribui ao ato de oprimir a única possibilidade para renunciar sua condição de oprimido (ANDREOLA, 2014). Para Freire (2017), a dualidade existencial ocorre em virtude da atração pelas “vantagens” do opressor, as quais englobam uma série de privilégios e padrões de vida não disponíveis aos oprimidos. A imitação do opressor gera uma falsa esperança no oprimido: a de que este possa usufruir dos mesmos benefícios que o opressor, “isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe superior” (FREIRE, 2017, p. 68). Por conseguinte, os oprimidos reproduzem as opressões sofridas, iniciando um ciclo de violência horizontal, marcada pela tentativa de ser e poder mais do que o seu companheiro.

A dimensão antropológica da opressão está relacionada à intolerância cultural dos indivíduos, perpetrada pelo não reconhecimento da cultura do outro como legítima e digna de respeito. Na percepção do opressor, a cultura válida é unicamente aquela que a ele pertence, deste modo, jamais poderia uma sociedade ser culturalmente guiada pelos hábitos, crenças e

costumes dos oprimidos. Este tipo de opressão, que marca a história do Brasil e de outros diversos países, sobretudo os latino-americanos, estabelece uma relação de dominação, na qual uma parcela de indivíduos impõe sua cultura sobre todas as outras manifestações culturais possíveis, constituindo o que o legado freireano denomina de “cultura do silêncio” (FREIRE, 2015b).

Observa-se que da cultura do silêncio resulta em uma condição de opressão com tamanha intensidade e radicalidade que é capaz de abster o ser humano de manifestar sua própria vocação ontológica de *ser mais*. Esse processo ocorre a partir da privação do oprimido de refletir sobre sua vida em relação ao contexto social vivido – o que caracteriza a desumanização, transformando-o em objeto e impedindo que se (re)construa enquanto sujeito no mundo (FREIRE, 2017).

Em virtude da situação concreta de opressão vivenciada, os oprimidos acreditam em sua incapacidade e “de tanto ouvirem de si mesmo que são incapazes, que não sabem de nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade” (FREIRE, 2017, p. 69). Essa condição de invalidez e incapacidade canalizada aos oprimidos é reafirmada por meio de mecanismos diversos, dentre os quais, o fator econômico e contexto político ocupam lugar de destaque.

As disparidades econômicas se apresentam como tema de discussão transversal nas obras de Freire, o que pode ocorrer devido ao fato de o próprio autor ter experienciado uma infância marcada por limitações e dificuldades dessa natureza há muito tempo presentes no sertão nordestino. Pode-se dizer que a opressão econômica reside na injusta conjuntura na qual uma restrita parcela populacional é detentora de grande parte do capital existente, enquanto uma outra enfrenta desafios cotidianos para garantir a subsistência. O capital pode ser um meio de deflagrar a violência e a opressão, tendo em vista que o objetivo principal é o lucro, independentemente do modo como se chegue a ele, “por isto é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 2017, p. 63).

Possuir mais do que o outro, é percebido pelos opressores como um bem de direito, pois pensam que o “conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco” (FREIRE, 2017, p. 64). Além disso, os opressores têm consciência de que a conquista de direitos – inclusive o capital, haja vista que, na sociedade contemporânea, é sua dependente a concretização da possibilidade de existir – por parte dos oprimidos representa uma ameaça aos seus próprios, em função disso, produzem meios de controle e dominação, com o objetivo de manter o *status quo* e impedir a ascensão dos menos favorecidos.

Para além de uma questão econômica, é evidente a posição política assumida neste processo. É por este motivo que, diante de sua interdependência e correlação, a dimensão econômica e a dimensão política podem ser discutidas de modo simultâneo. Ao realizar esse movimento, Andreola (2014) demonstra que a condição na qual alguns indivíduos podem ser ou ter algo, enquanto outros não possuem o mesmo direito, há uma opressão de origem autenticamente política, pois existe um grupo minoritário com grande poder e influência social e um grupo majoritário que possui pouca ou nenhuma influência na configuração das estruturas sociais.

Ao revisitar as obras de Freire, percebe-se o analfabetismo como um exemplo clássico da opressão política. Para o autor, a quantidade exacerbada de analfabetos no contexto nacional e internacional, principalmente em países como Haiti, Bolívia, Peru, Venezuela e Guatemala (FREIRE, 2016) reflete uma sociedade que marginaliza e segrega um determinado grupo de pessoas e o exclui do sistema social. O analfabeto, diante da incapacidade de escrever e da dificuldade em se comunicar, tem suas ideias, crenças e convicções anuladas, ficando à margem da sociedade. Nesta condição, não pode ser para si, somente ser para o outro, pois, em virtude de sua sujeição ao opressor, é incapaz de superar a dependência que possui da própria estrutura social do qual é vítima.

Dizer que o analfabeto participa deste maquinário social de modo espontâneo seria o mesmo que atribuir ao servo a responsabilidade por sua subserviência ao senhor feudal. O analfabeto, assim como a maioria dos grupos socialmente desfavorecidos – as chamadas minorias do século XXI – não escolhe estar em situação de opressão, “portanto, se a marginalização não é uma escolha, o homem marginalizado foi rejeitado e é mantido fora do sistema social, tornando-se objeto de violência” (FREIRE, 2016, p. 124), o que dá corpo à opressão política.

A questão do analfabetismo faz referência, ainda, à dimensão pedagógica da opressão. Nesta perspectiva, as análises da educação enquanto estratégia de dominação e opressão são abordadas a partir de dois aspectos principais: a crítica da educação bancária e a crítica de um sistema educativo a serviço da classe dominante e aspirante à exclusão social (ANDREOLA, 2014).

A educação bancária está relacionada à transmissão do conhecimento de forma vertical, sem protagonismo do estudante e com a figura do professor como principal agente do processo educativo (FREIRE, 2017). Essa metodologia educativa é interpretada por Freire como violência, pois limita o educando ao conhecimento e as experiências trazidas pelo professor; não promove o diálogo, é uma metodologia antidialógica, conseqüentemente, não

desperta a criticidade no estudante, dificultando a reflexão sobre o contexto político-social envolvido na educação e sua posição enquanto sujeito inserido neste meio.

No segundo caso, as reflexões freirianas problematizam a construção dos modelos educativos, no sentido de que, geralmente, estão voltados para a realidade de vida dos grupos populacionais com maior poder econômico e *status* social. Essa condição culmina na falta de acesso dos menos favorecidos, na diferença entre oportunidades oferecidas à um grupo e aos outros, no isolamento e na marginalização dos educandos que não possuem os recursos necessários para ser um “bom aluno” (ANDREOLA, 2014).

Evidencia-se a importância que Freire (2017) atribui ao capital e aos privilégios possuídos pelos opressores como uma forma de violência. Os opressores acreditam nas prerrogativas que possuem como suas de direito, que o controle da economia, da cultura, da sociedade e da educação constitui uma função da sua própria essência, passada de geração em geração. A respeito disso, Freire (2017, pg. 64) afirma que:

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que “conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco”. Se os outros – “esses invejosos” – não têm, é porque são incapazes e preguiçosos, a que juntam ainda um injustificável mau agradecimento a seus “gestos generosos”. E, porque “mal-agradecidos e invejosos”, são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem têm de observar e vigiar.

O excerto representa uma percepção cada vez mais capilarizada na sociedade, de uma meritocracia ilusória, sustentada pela máxima de que todos os seres humanos possuem as mesmas oportunidades e, diante disso, todos podem ter e ser o que quiserem, bastando vontade e esforço individual. Tal percepção é utilizada como subterfúgio para manter injustiças e desigualdade sociais, não representando a realidade de grande parte das populações do mundo. É nestas condições que Freire considera a educação problematizadora como uma forma de enfrentamento das situações de opressão.

Para uma melhor compreensão disto, analisa-se o próprio contexto do ensino público do Brasil. Sabe-se que entre os tópicos trabalhados na educação básica, está, por exemplo, o estudo da arte, seus desdobramentos históricos e suas características mais marcantes. Assim, no decorrer de suas aulas, um professor, ao assumir a educação bancária, buscaria repassar todo o conhecimento que possui sobre o tema, concentrando-se sempre na efetividade da transmissão do conteúdo e na recepção dele por parte dos estudantes. Muito provavelmente os educandos teriam a capacidade de memorizar características específicas do tema, como a época e as obras dos principais artistas elencados pelo professor, contudo, em virtude da

essência transmissiva da aula, eles não seriam capazes de refletir sobre o contexto que envolve o tema em questão.

Quer dizer, os estudantes são condicionados à passividade, uma vez que, devido à redução do ensino-aprendizagem, à memorização e à transmissão do conhecimento, não refletem acerca do conteúdo, acreditando na realidade contada como a única possível. Para os opressores, a educação bancária se mostra como a melhor alternativa educativa, pois “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2017, p. 83), o que representa a garantia dos privilégios da classe dominante.

Por outro lado, ao tomar como referência a filosofia freireana e problematizar o contexto que contorna o exemplo utilizado, o educador conduziria questionamentos como: de que modo poderia o estudante brasileiro compreender o que é a arte se nunca lhe foi dada a oportunidade de visitar um museu ou uma galeria? Qual o motivo de a maioria dos estudantes do ensino público brasileiro não possuir o direito de frequentar esses espaços, enquanto para outros esta é uma atividade frequente? Inevitavelmente, responder essas indagações implicaria perpassar diversas questões sócio-políticas do contexto brasileiro, inclusive, pela questão da divisão de classes da sociedade, criticada constantemente por Paulo Freire. É em função disto, que a educação problematizadora é vista pelo opressor como uma ameaça, pois, “enquanto a educação ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 2017, p. 102), o que resulta, dentre outras coisas, na denúncia da desumanidade dos opressores e na possível conquista de direitos dos oprimidos.

Finalmente, percebe-se que o legado teórico de Paulo Freire convida a analisar o ser humano a partir de sua inserção no mundo e dos movimentos que nele realiza. A violência se manifesta de diversas formas neste contexto, por meio de ações que anulam os homens e as mulheres de exercer poder decisivo sobre suas vidas, dominam as consciências e produzem seres dóceis diante da própria opressão da qual são vítimas. A educação, quando desenvolvida por meio do diálogo e pautada na reflexividade, configura estratégia relevante para libertar os seres humanos da condição de passividade e estimular a conscientização, que, por sua vez, representa uma possibilidade revolucionária para a classe oprimida, capaz de impulsioná-la na busca pelo *ser mais*.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, desenvolvida em duas etapas consecutivas, por meio de coleta e análise de dados quantitativos e construção e interpretação de dados qualitativos, respectivamente. Investigações com métodos combinados são utilizadas com frequência, em virtude de oferecerem ao pesquisador um contingente de informações mais amplo e abrangente para análise do fenômeno investigado (SANTOS et al., 2017).

Os estudos quantitativos são importantes para mensurar a abrangência e o impacto de um fenômeno em grandes grupos e coletividades, indicando em que medida existem relações entre uma população e um fenômeno. São utilizados para identificar e monitorar a presença, aumento ou diminuição de um fenômeno, para a caracterização de um fenômeno, para estabelecer noções entre causa e efeito, dentre outros (CRESWELL, 2010).

Já a pesquisa qualitativa, segundo Pope e Mays (2009, p. 14), “tenta interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhe atribuem”. Sentidos estes, reconhecidos e compreendidos a partir da realização de perguntas capazes de investigar a natureza dos fenômenos.

A pesquisa qualitativa tem características próprias e singulares, tendo em vista que busca a significação de determinado fenômeno para um indivíduo ou uma população. O método qualitativo possibilita, além da compreensão das variáveis objetivas, o entendimento dos componentes subjetivos que permeiam o contexto do fenômeno em questão. Assim, permite elaborar hipóteses, indicadores qualitativos, variáveis e tipologias por meio da observação de aspectos sociais pouco conhecidos/compreendidos e pela construção e integração de conceitos a partir do estudo integral e exaustivo de determinado conteúdo (MINAYO, 2014).

No que diz respeito à etapa quantitativa, trata-se de um estudo analítico observacional, com delineamento transversal. Estudos de corte transversal são utilizados para descrever uma determinada situação em um dado momento e com uma população específica, são constantemente desenvolvidos em pesquisas da área da saúde, pois indicam associação entre fatores e permitem realizar inferências entre causas e efeitos (ARAGÃO, 2011).

Com relação à etapa qualitativa, o delineamento metodológico é definido como descritivo e exploratório. Segundo Gil (2017), as pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o

estabelecimento de relações entre variáveis. No caso das pesquisas de cunho exploratório, conceitua-se como uma leitura e exploração do material que tem por objetivo torná-lo mais explícito e compreensivo ou elaborar hipóteses a partir dele.

A execução da pesquisa deu-se em dois momentos (QUAN → QUAL) em função da complexidade do tema, posto que, antes de pesquisar as percepções, os sentimentos e as vivências dos estudantes (etapa qualitativa) acerca dos atos de violência, foi necessário identificar o perfil dos estudantes afetados pelo fenômeno e as características da violência neste ambiente (etapa quantitativa). Acredita-se que, ao oferecer um panorama geral sobre a violência e, posteriormente, desvelar experiências individuais dos participantes, a combinação de dados quantitativos e qualitativos ofereceu maior riqueza de informações para analisar a violência no processo de aprendizagem da graduação em enfermagem.

## 5.2 PARTICIPANTES E LOCAL DE PESQUISA

Pesquisa desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior (IES)<sup>6</sup> do Sul do Brasil, localizada no Estado de Santa Catarina (SC), com estudantes do curso de graduação em enfermagem.

Foram considerados como critérios de inclusão: possuir mais do que 18 anos e estar regularmente matriculado no curso de graduação em enfermagem da IES, entre a 2ª e 10ª fase do curso. Para os estudantes em situação de transferência de outras instituições foi considerada a elegibilidade para aqueles que estivessem em atividade na IES pesquisada há, pelo menos, um ano.

Excluíram-se da pesquisa os estudantes que não estivessem regularmente matriculados no curso de graduação em enfermagem da IES ou que estivessem matriculados na 1ª fase do curso. Este último critério de exclusão foi adotado para diminuir a chance de viés nos resultados da pesquisa, levando-se em consideração que o primeiro semestre da graduação comumente é permeado por desafios de adaptação e de mudanças, o que poderia implicar em relatos de violências não relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Além disso, estudantes em situação de suspensão disciplinar por motivo homologado pelo colegiado, com licença para tratamento de saúde ou afastados da universidade por outros motivos, não compuseram a amostra/universo de pesquisa.

---

<sup>6</sup> Em virtude da temática de pesquisa, optou-se pela não divulgação da IES, tendo em vista a preservação da identidade dos participantes e das demais pessoas inseridas no contexto investigado.

No que diz respeito ao local da pesquisa, não será revelada a identidade da IES, em virtude de comprometimento ético com o cenário investigado. Com relação ao espaço geográfico onde a pesquisa foi realizada, destaca-se que o Estado de SC começou a ser povoado em meados dos anos 1600, com a chegada dos bandeirantes e, posteriormente, imigrantes alemães, italianos, açorianos, poloneses, ucranianos, holandeses, austríacos e japoneses. De forma gradativa, o Estado foi sendo delimitado e, atualmente, faz divisa com o Rio Grande do Sul e com o Paraná, estados que juntos formam a região Sul do Brasil (SANTA CATARINA, 2019a).

A dimensão atual do Estado é calculada em 95,4 mil km<sup>2</sup>, o que o coloca na posição de menor Estado da Região Sul. A diversidade geográfica e cultural produz uma riqueza social de importância na região, em função disto, milhares de pessoas do Brasil e do mundo visitam SC todos os anos, buscando o turismo, desde as cidades do interior do Estado até as zonas litorâneas. Estima-se que existam 295 municípios pertencentes ao Estado, com especial destaque a Florianópolis, capital estadual, Joinville, Blumenau, Itajaí, Balneário Camboriú, Chapecó, Criciúma, Lages e Jaraguá do Sul (SANTA CATARINA, 2019b).

No que tange à violência, o Atlas da Violência publicado em 2018 demonstrou que, em comparação com outras regiões do Brasil, SC apresenta um volume populacional menor e, conseqüentemente, índice mais baixo de casos de violência, especialmente envolvendo mortes. Na maioria dos aspectos avaliados, SC se mantém abaixo do nível de violência nacional geral e de outras regiões do país (CERQUEIRA et al., 2018).

Importa ressaltar que muitos dados são subnotificados, principalmente no contexto dos municípios interioranos, e que as Secretarias Estaduais não oferecem dados precisos sobre as notificações, como é possível observar no próprio Atlas da Violência, no caso de estupros, em que a Secretaria de Saúde indica um número de 330 ocorrências, enquanto a Secretaria de Segurança Pública divulgou 3.084 casos. De qualquer maneira, nota-se que as taxas de homicídio, estupro e feminicídio tiveram um aumento considerável na última década, chegando a 50% em alguns casos (CERQUEIRA et al., 2018).

No que se refere à educação superior, são centenas de instituições atuantes no Estado, as quais ofertam cursos de graduação e pós-graduação em inúmeras áreas do conhecimento. A graduação em enfermagem é ofertada por diversas IES, com destaque para a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), as três universidades públicas que oferecem o curso na modalidade presencial.

### 5.3 COLETA/PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A coleta/produção dos dados foi realizada após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa. Houve apreciação da relevância da investigação e concordância com a coleta de dados do coordenador do curso de graduação em enfermagem da IES pesquisada.

Para iniciar a coleta dos dados quantitativos foi enviado e-mail para os professores, explicando os objetivos do estudo, o método utilizado e a forma como seriam analisados os dados obtidos. Por intermédio dos professores houve maior facilidade em acessar os estudantes, além disso, devido ao vínculo dos professores com os estudantes, acredita-se que um número maior de sujeitos se interessou em participar do estudo.

Mediante anuência do professor, marcava-se data e horário, geralmente nos momentos finais das aulas teóricas, para que o pesquisador pudesse se apresentar e explicar sobre o projeto de pesquisa, suas especificidades e sua relevância para o contexto estudado. Após aplicar os critérios de inclusão, as pessoas que cumpriam os requisitos foram convidadas a participar da pesquisa. Para aqueles que aceitaram, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pelos pesquisadores e pelos participantes, esclarecendo o cumprimento de todas as exigências éticas cabíveis, ficando uma cópia sob responsabilidade do pesquisador e outra cópia para o participante. Junto ao TCLE, os participantes receberam um questionário estilo *survey* para que expressassem suas relações com o fenômeno da violência durante o processo de aprendizagem na graduação em enfermagem.

O questionário utilizado (APÊNDICE B) contém questões, em sua maioria fechadas, relativas a aspectos sociodemográficos dos estudantes e sobre as características das violências experienciadas. Ele foi produzido com base nas informações obtidas no momento de revisão de literatura, apresentada no Item 3 desta dissertação, e na divisão tipológica e de natureza da violência, elaborada no Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde da OMS (KRUG et al., 2002). Sobre a violência relacionada à privação ou abandono, explicou-se aos estudantes que se referia aos momentos nos quais possivelmente se sentiram negligenciados ou que tiveram suas experiências desconsideradas durante o processo de aprendizagem. Antes de iniciar o preenchimento do questionário, o pesquisador se certificava de que os estudantes tinham compreendido a proposta de violência de privação e abandono utilizada. Para as outras naturezas da violência (física, psicológica e sexual) não houve dificuldade de compreensão por parte dos estudantes.

Ressalta-se que a produção de um questionário e sua utilização sem que fosse devidamente validado por *experts* no tema ocorreu em função de não existir na literatura um instrumento capaz de oferecer as respostas necessárias para identificar as manifestações da violência especificamente no contexto do processo ensino-aprendizagem. Alguns estudos, como de Simons (2008) e Magnavita e Heponiemi (2011), oferecem instrumentos para pesquisar a violência, mas, geralmente são estudos internacionais e, por isso, não passíveis de aplicação sem uma adaptação transcultural e validação, o que seria inviável para o tempo disponível.

Para conferir maior qualidade ao *survey* foi realizado um pré-teste para avaliar a compreensão do conteúdo e testagem de omissão e ambiguidades. Após adequações solicitadas, considerando a aprovação nesta etapa, iniciou-se a aplicação do questionário com os participantes.

A coleta de dados com o *survey* foi realizada entre março e abril de 2019. Os dados foram coletados na 10<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> fases, respectivamente. O total de matriculados entre a 2<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> fases do curso de enfermagem no semestre letivo pesquisado era de 323 estudantes. Destes, responderam ao questionário 208 graduandos, respeitando, portanto, a porcentagem de erro amostral de 5% e intervalo de confiança de 95%. Os estudantes não participantes foram aqueles que não cumpriam os critérios de inclusão ou que não estiveram presentes no momento da aplicação do questionário.

Com relação ao tratamento dos dados quantitativos, realizou-se análise descritiva por meio de análise de frequência absoluta e relativa, tanto para os dados sociodemográficos como para aqueles relativos à identificação de violências sofridas no processo ensino-aprendizagem. Além disso, foi realizada análise bivariada com uso de teste de Qui-quadrado para comparar as proporções dos entrevistados que sofreram algum tipo de agressão em relação à etnia e à orientação sexual autorreferidas. Na sequência, realizou-se o cálculo de *Odds Ratio*, para analisar a chance de ocorrência de violência com relação à etnia e à orientação sexual. As análises foram realizadas utilizando-se o pacote estatístico SPSS 20.0 e o pacote *on-line OpenEpi* 3.01. Foi adotada significância estatística para  $\alpha = 0,05$ .

Para a produção de dados qualitativos, a seleção de estudantes foi iniciada pelo próprio questionário que originou as informações quantitativas. Após responder ao *survey*, os estudantes receberam, na última página do instrumento, um espaço no qual poderiam colocar seu contato (nome, *e-mail* e número de telefone) caso desejassem participar da etapa qualitativa. Importa evidenciar que juntamente à apresentação do questionário, na abordagem inicial com os participantes, o pesquisador explicava que se tratava de um estudo com

métodos combinados e convidava os graduandos parar participar da fase qualitativa. Caso não se sentissem à vontade para deixar seu contato escrito no questionário ou esquecessem de fazê-lo, os estudantes eram orientados a comparecer no grupo de pesquisa do qual os pesquisadores fazem parte para que manifestassem o desejo em participar da segunda etapa da pesquisa.

Dos 208 participantes, 109 se interessaram em participar da etapa qualitativa. Para selecionar os estudantes utilizou-se de intencionalidade, com a delimitação de critérios como pluralidade de grupo étnico autodeclarado, observação de diferenças de gênero e de idade, distribuição por fases do curso e maior frequência de exposição aos atos de violência. Empregou-se a intencionalidade com o objetivo de produzir dados a partir de um universo de sujeitos que pudesse representar a heterogeneidade da amostra da etapa quantitativa.

Os estudantes foram contatados pelo pesquisador via *e-mail* e/ou por telefone e convidados a marcar um encontro para realizar entrevista, conforme disponibilidade de ambos. Foram realizadas quatro rodadas de convites para participação. Em cada uma das rodadas foram convidados 15 estudantes, de acordo com os critérios supracitados. Apesar de colocar o contato no questionário *survey*, quando convidados por *e-mail*/telefone, muitos estudantes não aceitaram participar da etapa qualitativa. Em sua maioria, justificaram a recusa por falta de tempo, por não se sentirem bem em compartilhar as experiências vividas e por ter receio de ser exposto e sofrer perseguições. No questionário *survey* também houve justificativas neste sentido, com frases como “queria participar, mas senti medo” e “não coloquei o nome por medo”.

Retornaram positivamente ao *e-mail*/contato telefônico cinco estudantes na primeira tentativa, três estudantes na segunda, três estudantes na terceira e quatro estudantes na quarta tentativa. Ao final da quarta tentativa não foi mais necessário buscar novos participantes, dado que a saturação de dados foi atingida.

As entrevistas foram realizadas nos meses de maio e junho de 2019, em ambiente físico dentro da IES pesquisada, em local apropriado e que preservasse os participantes e o andamento da entrevista. Todos os participantes assinaram TCLE específico para a etapa qualitativa da pesquisa, ficando uma cópia para o estudante e outra sob a responsabilidade do pesquisador.

A condução das entrevistas ocorreu com base em um instrumento pré-estruturado (APÊNDICE C), composto por questões relativas ao fenômeno da violência e suas significações para os participantes. Este roteiro foi construído a partir de uma perspectiva freireana da violência, apresentada no Item 4 desta dissertação, tendo em vista a escolha deste

autor como referencial teórico da pesquisa. Assim, os questionamentos do roteiro intencionaram facilitar a produção de informações que permitissem a análise das manifestações da violência, das relações entre opressores e oprimidos e das implicações do fenômeno na formação dos estudantes.

Destaca-se que antes de iniciar a entrevista, o pesquisador explicava ao participante como seria conduzido aquele momento, bem como, fazia um breve resgate de quem foi o autor Paulo Freire e os motivos de ser utilizado como uma referência para pesquisar a violência no contexto da graduação de enfermagem. Do mesmo modo, foram informados de que a entrevista poderia ser suspensa a qualquer momento, ficando de livre escolha do participante a sua continuação.

A duração média das entrevistas foi de 25 minutos, sendo que a menor entrevista teve 12 minutos de duração e a maior durou 42 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra pelo pesquisador, totalizando mais de seis horas de áudio transcrito. Foram entrevistados 15 estudantes, número delimitado de acordo com a proposta de saturação empírica de dados.

A saturação de dados é uma ferramenta frequentemente empregada em estudos qualitativos para estabelecer ou fechar uma amostra ou universo populacional de estudo, quando em certo ponto da pesquisa não se faz necessário entrevistar novos participantes (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2011). A saturação empírica considera que o pesquisador deve cessar a produção dos dados quando julga possuir material suficiente para responder as questões de pesquisa propostas pela investigação, de acordo com o escopo, o objeto de estudo e as características da população investigada (PIRES, 2008).

Entre os variados modos de identificar a saturação de dados, optou-se por escolher a saturação empírica por dois motivos: 1) a extensão do objeto de pesquisa não permitiu o esgotamento de alguns dados específicos, como as manifestações da violência e suas implicações na vida dos estudantes, quando outros começaram a se tornar repetitivos já nas primeiras entrevistas; e 2) a complexidade da temática de estudo exigiria entrevistar a totalidade dos participantes para que todos os aspectos relacionados ao fenômeno e suas significações para os estudantes fossem saturados a partir de outras metodologias, considerando-se que, embora inseridos no mesmo contexto, muitas foram as singularidades observadas nos participantes. A determinação do ponto de saturação empírica é indicada por Charmaz (2006) e sustentada por Minayo (2017), os quais afirmam que o pesquisador sempre terá novas perguntas e meios de aprofundar seu trabalho de campo, contudo, é essencial

compreender o momento no qual o escopo de pesquisa foi alcançado e o corte na produção dos dados se faz necessário.

As informações geradas a partir das entrevistas foram analisadas qualitativamente com base na análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011). A análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de técnica de análise das enunciações presentes em determinado texto/escrito, para aplicá-la o pesquisador se utiliza de instrumentos sistematizados e objetivos de descrição dos aspectos que compõe o conteúdo da mensagem.

Considerando a metodologia adotada, a análise foi desenvolvida em três momentos:

- Pré-análise:

Primeiramente, iniciou-se a pré-análise dos dados por meio de uma leitura flutuante do conjunto de enunciações obtido nas entrevistas. Neste momento, o texto foi lido várias vezes, organizado em tabela e estudado de forma detalhada. A exaustividade na leitura do material, a representatividade da amostra e a homogeneidade e pertinência do conteúdo transcrito possibilitaram a formulação de hipóteses e objetivos.

Em função da complexidade do tema e da quantidade abundante de dados, diversas vezes retornou-se ao objetivo principal da pesquisa, para que fossem delimitados de forma precisa os aspectos a serem abordados. Assim, ao analisar as entrevistas, buscou-se fazer uma primeira codificação, no sentido de filtrar os pontos que mais representavam as implicações e os significados do fenômeno para os participantes.

Para realizar essa primeira codificação, analisavam-se as falas de acordo com a ordem dos participantes, ou seja, examinava-se a íntegra da entrevista do participante 1 e somente depois explorava a entrevista do participante 2, e assim sucessivamente. Ao final da leitura de cada parágrafo, julgou-se necessário fazer uma reflexão com base em dois questionamentos: “Por que essa informação não possui relevância suficiente para responder ao objetivo da pesquisa?” e “Por que essa informação poderá contribuir para responder ao objetivo de pesquisa?”. Por meio desse método, realizou-se um movimento dialético com as mensagens contidas nas enunciações, confrontando-as de tal maneira que fosse capaz de olhar para o objetivo do estudo e encontrar coerência entre a abordagem ou não abordagem daquela informação. As informações compreendidas como aquelas que mais representassem a relação participante-fenômeno constituíram a 1ª Codificação. No Quadro 1 exemplifica-se o resultado deste movimento.

Quadro 1 – Processo de categorização dos dados – “Primeira Codificação”.

ENTREVISTA	1ª CODIFICAÇÃO
<p><i>André:</i> Bem, considerando isso, o que você compreende pelo termo violência?</p> <p><i>Participante 1:</i> A violência é muito ampla para falar assim... e eu penso que depois de eu entrar na universidade que eu fui prestar atenção em outros tipos de violência, que até então, para mim, passavam despercebidos. Só por causa de algumas matérias que a gente tem, que falam sobre a violência, eu comecei a prestar a atenção melhor em outros aspectos que a gente nem percebe que é violência, mas é violência. Para mim violência é tudo o que possa, tanto fisicamente, emocionalmente, que mexe com o teu psicológico, que faz você parar e pensar, que te diminua... qualquer coisa neste sentido... pode ser uma palavra... não precisa ser um ato físico, mas as vezes uma palavra, um olhar, já pode ser uma violência. E eu comecei a perceber essas coisas depois que eu entrei na universidade, por causa das matérias que a gente tem que falam sobre a violência. Então, a violência é qualquer coisa que te faça sentir inferiorizado, ou, o que acontece muito aqui dentro da universidade, que te faça se sentir incapaz de desenvolver alguma função, que te diminua... é isso.</p> <p><i>André:</i> Entendi. E essas matérias que você diz, elas te auxiliaram a entender o conceito do fenômeno da violência e identificar a violência, isso?</p> <p><i>Participante 1:</i> Isso, muito! Porque antes eu via a violência... claro, é óbvio que eu sabia que existiam outros tipos de violência, mas a gente só pensa em violência física, né? A gente não pensa nos outros pontos que tem sobre violência. E me ajudou muito, muito... eu não esqueço das aulas, porque depois eu fui procurar saber um pouco mais como que a violência pode se dar no dia-a-dia, e a gente vê que a violência está em todos os lugares, as vezes a pessoa sofre a violência e não percebe que sofreu. Para ela, na hora, de repente não percebe... como aconteceu comigo, certas coisas eu só fui parar para pensar depois: Meu Deus, eu sofri uma violência aquela época e não sabia que era uma violência! Eu me senti mal na época, mas para mim eu achava que era uma atitude normal, mas não é normal, é uma violência que a pessoa está sofrendo.</p>	<p>A violência é muito ampla para falar assim, eu penso que depois de eu entrar na universidade que eu fui prestar atenção em outros tipos de violência.</p> <p>Eu comecei a prestar atenção melhor em outros aspectos que a gente nem percebe que é violência, mas é violência.</p> <p>Pode ser uma palavra, não precisa ser um ato físico, as vezes uma palavra, um olhar, já pode ser uma violência.</p> <p>Qualquer coisa que te faça sentir inferiorizado, ou, o que acontece muito aqui dentro da Universidade, que te faça se sentir incapaz de desenvolver alguma função, que te diminua.</p> <p>Eu não esqueço das aulas, porque depois eu fui procurar saber um pouco mais como que a violência pode se dar no dia-a-dia, e a gente vê que a violência está em todos os lugares.</p> <p>Meu deus, eu sofri uma violência naquela época e não sabia que era uma violência! Eu me senti mal na época, mas para mim eu acha que era uma atitude normal, mas não é normal, é uma violência que a pessoa está sofrendo.</p>

Fonte: os autores, 2019.

- Exploração do material:

Nesta fase, iniciou-se a categorização das enunciações, organizando as ideias centrais de cada parte dos relatos filtrados na primeira codificação. A categorização foi baseada, em grande parte, por extratos da Codificação 1, sendo que estes representam núcleos de sentido das falas da entrevista. Optou-se por manter, na segunda codificação, as palavras ditas pelos participantes, com o objetivo de impregnar a essência daquilo que foi dito. No Quadro 2 é possível visualizar esse processo.

Quadro 2 – Processo de categorização dos dados – “Segunda Codificação”.

1ª CODIFICAÇÃO	2ª CODIFICAÇÃO
A violência é muito ampla para falar assim, eu penso que depois de eu entrar na universidade que eu fui prestar atenção em outros tipos de violência.	A VIOLÊNCIA É MUITO AMPLA
Eu comecei a prestar atenção melhor em outros aspectos que a gente nem percebe que é violência, mas é violência.	A GENTE NEM PERCEBE QUE É VIOLÊNCIA, MAS É VIOLÊNCIA.
Pode ser uma palavra, não precisa ser um ato físico, as vezes uma palavra, um olhar, já pode ser uma violência.	NÃO PRECISA SER UM ATO FÍSICO.
Qualquer coisa que te faça sentir inferiorizado, ou, o que acontece muito aqui dentro da universidade, que te faça se sentir incapaz de desenvolver alguma função, que te diminua.	TE FAÇA SE SENTIR INFERIORIZADO/INCAPAZ.
Eu não esqueço das aulas, porque depois eu fui procurar saber um pouco mais como que a violência pode se dar no dia-a-dia, e a gente vê que a violência está em todos os lugares.	A GENTE VÊ QUE A VIOLÊNCIA ESTÁ EM TODOS OS LUGARES.
Meu deus! Eu sofri uma violência naquela época e não sabia que era uma violência, eu me senti mal na época, mas para mim eu achava que era uma atitude normal, mas não é normal, é uma violência que a pessoa está sofrendo.	EU ACHAVA QUE ERA UMA ATITUDE NORMAL

Fonte: os autores, 2019.

Após realizar a 2ª codificação em todas as informações das entrevistas, elas foram organizadas por proximidades de significado. No caso dos dados demonstrados no Quadro 2,

as expressões “a gente nem percebe que é violência, mas é violência”, “a gente vê que a violência está em todos os lugares” e “eu achava que era uma atitude normal” seriam integradas e comporiam uma categoria mais ampla, capaz de discutir profusamente o contexto em que estão envolvidas. Nesta situação, poderia ser discutido, por exemplo, a banalização das violências cotidianas, o despertar da consciência ingênua, as formas de violência, dentre outros.

- Tratamento dos resultados:

O processo de fusão dos excertos por proximidade de significados deu origem a aspectos centrais passíveis de discussão, como: conceito de violência e formas de apresentação; banalização da violência; posturas pedagógicas; vivências de violência; experiências de violência com colegas, professores, profissionais e pacientes; relações entre os atos de violência e as características individuais; espaços de aprendizagem nos quais a violência está mais presente; tipologia e natureza da violência no processo de aprendizagem; distanciamento entre aquilo que se diz e aquilo que se faz; perpetradores da violência; efeitos e consequências da violência na vida dos estudantes; estratégias de enfrentamento; função da universidade e do corpo docente; e contribuições de componentes curriculares específicos para o enfrentamento do fenômeno.

Após fazer a junção dos excertos, fizeram-se relações entre os aspectos citados acima e o referencial de Paulo Freire. Desta forma, surgiram três categorias pelas quais os dados qualitativos foram apresentados: a situação concreta de opressão e suas manifestações; repercussões na aprendizagem e no cuidado de enfermagem; e estratégias de resistência: possibilidade de existir e resistir.

Com o objetivo de oferecer melhor compressão, os dados serão discutidos em dois manuscritos. O Manuscrito 2 abordará os aspectos quantitativos da pesquisa, enquanto no Manuscrito 3 será discutida a análise das informações relacionadas à parte qualitativa.

#### 5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa foi desenvolvida mediante concordância da IES envolvida, bem como do parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisas (ANEXO 01) sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 98996918.0.0000.0121 e parecer de aprovação nº 1.941.164 de 04 de outubro de 2018, cumprindo todas as orientações da Resolução 466/12

(BRASIL, 2012) e Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), que discorrem sobre as diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Antes de iniciar ambas etapas de coleta/produção dos dados, apresentou-se formalmente os objetivos e a metodologia do estudo para os participantes, explicando detalhadamente como seria o processo de obtenção, interpretação e posterior publicação dos dados. Garantiu-se a condução da pesquisa pautada pelos preceitos éticos exigidos legalmente, principalmente com relação ao anonimato da identidade dos participantes em todo e qualquer documento de relatório e/ou meio de publicação de resultados. Ainda, esclareceu-se que as entrevistas seriam interrompidas parcial ou integralmente a qualquer momento, caso o entrevistado julgasse necessário.

Foram aplicados dois TCLE, um para os estudantes respondentes do questionário tipo *survey* (APÊNDICE D) e outro para aqueles que aceitaram participar das entrevistas (APÊNDICE E). Julgou-se necessário a produção de dois termos em virtude de a pesquisa ser desenvolvida em duas etapas, cada uma com suas particularidades.

Todos os materiais com dados originados da investigação, assim como os termos de consentimentos, serão mantidos em local seguro, lacrados, por um período de cinco anos, sendo que terão acesso a eles apenas os pesquisadores responsáveis pela pesquisa. No caso de materiais digitais, serão arquivados em computador e pasta que exigem senha de acesso.

Esta pesquisa possuiu o risco de causar constrangimento ou aflorar sentimentos com relação às situações de violência vivenciadas pelos participantes, tanto no momento de resposta ao questionário *survey*, como nas entrevistas semiestruturadas. Para minimizar este risco, o pesquisador se comprometeu a não interferir na livre expressão dos participantes, bem como em oferecer um ambiente acolhedor e compreensivo caso houvesse algum desconforto durante o andamento das atividades. Ainda assim, ocorrendo dano psicológico comprovado em decorrência da pesquisa, os pesquisadores se comprometeram em oferecer atendimento psicológico especializado para esses casos, com custeios assumidos pela equipe de pesquisa.

As entrevistas foram analisadas com discrição e os registros utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, não mencionando o nome dos participantes nem qualquer característica que pudesse identificá-los. Durante as entrevistas alguns participantes citaram situações que poderiam caracterizar demasiadamente os atos de violência e ameaçar a identidade dos estudantes. Neste sentido, foram realizadas transcrições e modificações na forma dos discursos, excluindo-se alguns detalhes, contudo, sem comprometer o sentido da frase/enunciação. O mesmo ocorreu quando da citação de nomes de instituições e/ou pessoas.

Com o objetivo de preservar a identidade dos estudantes, as falas estão identificadas pela letra P, de participante, seguido pelo número correspondente à entrevista (P1, P2, P3 etc.).

Os benefícios do estudo estão diretamente relacionados com a produção do conhecimento para a área da educação em enfermagem. Além disso, compreender as situações de violências no processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem pode estimular a sensibilização de instituições, docentes e discentes com relação ao enfrentamento do fenômeno no contexto universitário e, mais especificamente, no processo formativo dos futuros profissionais.

A devolutiva dos resultados ocorrerá por meio do envio da dissertação na íntegra por *e-mail* do Centro Acadêmico de Enfermagem na IES investigada, o qual poderá disseminar para todos os estudantes. Além disso, será realizado um momento de devolução em forma de roda de conversa, no qual se apresentará os principais resultados da pesquisa e se poderá conversar com os estudantes sobre possíveis medidas ou projetos para sensibilizar a comunidade acadêmica e amenizar os efeitos das violências na formação dos estudantes.

Destaca-se que os resultados também serão compartilhados com a comunidade científica, por meio de apresentação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais. Com o mesmo objetivo, serão publicados artigos em periódicos científicos nacionais e internacionais, contribuindo para difundir os conhecimentos originados durante a investigação e para o fomento de debates acerca da temática.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste estudo serão apresentados por meio de dois artigos, um deles com resultados dos dados coletados na etapa quantitativa e o outro com resultados oriundos da construção dos dados da etapa qualitativa. Este método de apresentação é indicado pela Instrução Normativa 10/PEN/2011 (ANEXO 02) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

### 6.1 MANUSCRITO 2 - CARACTERÍSTICAS DA VIOLÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

#### RESUMO

**Introdução:** a violência é um fenômeno complexo, presente no contexto da educação superior em nível nacional e internacional. Na graduação em enfermagem, os atos de violência permeiam o processo de aprendizagem em diversos momentos. **Objetivo:** identificar as características da violência no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem. **Metodologia:** estudo quantitativo, de delineamento transversal, desenvolvido com 208 estudantes de um curso de graduação em enfermagem. Os dados foram obtidos mediante aplicação de um questionário tipo *survey* e tratados a partir de análise descritiva simples. **Resultados:** os resultados indicam que 69,2% (n=144) dos participantes já vivenciou atos de violência de natureza psicológica, física, sexual ou de privação ou abandono. A violência foi praticada em ambiente teórico, teórico-prático e em estágios. Foram identificados como perpetradores de maior frequência os professores e os colegas de classe. Ao vivenciar a violência, a maior parte dos estudantes não teve reação, contou para amigos, familiares e colegas de classe ou fingiu que nada aconteceu. A análise permite inferir que, mesmo não havendo significância estatística entre violência sexual e grupo étnico e sexualidade autodeclarada, estudantes não brancos e não heterossexuais possuem mais chances de sofrer violência desta natureza. **Conclusões:** a violência está presente na graduação em enfermagem e atinge os estudantes por meio de manifestações diversas, podendo impactar negativamente na qualidade da formação em enfermagem.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Violência. Educação em Enfermagem. Estudantes. Ensino Superior.

#### ABSTRACT

**Introduction:** Violence is a complex phenomenon, present in the context of higher education at national and international level. In undergraduate nursing, acts of violence permeate the learning process at various times. **Objective:** identify the characteristics of violence in the teaching-learning process of undergraduate nursing. **Methodology:** Quantitative cross-sectional study developed with 208 students from an undergraduate nursing course. Data were obtained by applying a survey questionnaire and treated by simple descriptive analysis. **Results:** The results indicate that 69.2% (n = 144) of the participants have already experienced acts of violence of a psychological, physical, sexual or deprivation or abandonment nature. Violence was practiced in a theoretical and practical environment and in stages. The most frequent perpetrators were teachers and classmates. When experiencing violence, most students had no reaction, told friends, family and classmates, or pretended that

nothing happened. The analysis allows us to infer that even if there is no statistical significance between sexual and ethnic group violence and self-reported sexuality, non-white and non-heterosexual students are more likely to suffer violence of this nature. **Conclusion:** Violence is present in undergraduate nursing and affects students through various manifestations, which may negatively impact the quality of nursing education.

**Keywords:** Violence. Nursing. Nursing Education. Students. Higher Education.

## RESUMEN

**Introducción:** La violencia es un fenómeno complejo, presente en el contexto de la educación superior a nivel nacional e internacional. En la enfermería de pregrado, los actos de violencia impregnan el proceso de aprendizaje en varios momentos. **Objetivo:** Identificar las características de la violencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enfermería de pregrado. **Metodología:** Estudio transversal cuantitativo desarrollado con 208 estudiantes de un curso de pregrado en enfermería. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de un cuestionario de encuesta y se trataron mediante un análisis descriptivo simple. **Resultados:** Los resultados indican que el 69.2% (n = 144) de los participantes ya han experimentado actos de violencia de naturaleza psicológica, física, sexual o de privación o abandono. La violencia se practicaba en un ambiente teórico, teórico y práctico y en etapas. Los perpetradores más frecuentes fueron maestros y compañeros de clase. Al experimentar violencia, la mayoría de los estudiantes no reaccionaron, les dijeron a sus amigos, familiares y compañeros de clase, o fingieron que no pasó nada. El análisis nos permite inferir que incluso si no hay una significación estadística entre la violencia sexual y étnica y la sexualidad autoinformada, los estudiantes no blancos y no heterosexuales tienen más probabilidades de sufrir violencia de esta naturaleza. **Conclusiones:** La violencia está presente en la enfermería de pregrado y afecta a los estudiantes a través de diversas manifestaciones, que pueden afectar negativamente la calidad de la educación en enfermería.

**Palavras-clave:** Violencia. Enfermería. Educación en Enfermería. Estudiantes. Educación Superior.

## INTRODUÇÃO

A violência é um fenômeno social complexo, enraizado nas relações/interações sociais e presente no cotidiano do ser humano desde o período pré-histórico. Multifforme em origem, manifestações e implicações, pode ser definida pela utilização de força física ou de poder, contra si, outra pessoa ou grupo de pessoas, de modo que seja provável a ocorrência de lesão, morte, dano psicológico, limitação no desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002).

Em virtude de representar uma constante no mundo globalizado e de impactar de modo considerável a vida das pessoas, a violência é temática de abordagem frequente em diversos campos do conhecimento, decorrente disto, é conceitualmente classificada de diversas formas. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), é possível que a violência seja classificada de acordo com sua etiologia e com a natureza dos atos. Assim, no primeiro caso são definidas como violência autodirigida, violência interpessoal e violência

coletiva, já no segundo, subdividem-se em violência física, sexual, psicológica e de privação ou abandono (KRUG et al, 2002).

Independentemente do modo como se manifesta (tipologia e natureza), a violência penetra a totalidade do tecido social, não existindo relação direta ou unicausal com extratos populacionais específicos. Desta forma, embora exista maior prevalência de atos violentos em extratos populacionais de maior vulnerabilidade social (WAISELFISZ, 2016), o fenômeno não se vincula a apenas uma parcela da população e, tampouco, possui fronteiras ou delimitações geográficas precisas (MINAYO, 2013). A violência se faz presente em todos os lugares onde há convívio social, disseminando-se nos ambientes rural e urbano, no trabalho, nas escolas, nas famílias, nas instituições religiosas, na política e em outros diversos setores (PORTO, 2015).

Como campo integrante da realidade social, a educação e, por conseguinte, os processos de ensino e aprendizagem, não se isentam de ocorrência de atos violentos. A violência atravessa o ambiente de aprendizagem desde a educação básica até o ensino superior, apresentando-se em manifestações que vão desde a pressão psicológica, assédio moral e negligência, até o assédio sexual e a agressão física (ALVES, 2016; BESERRA et al., 2019; BANDEIRA, 2017; GODINHO et al., 2018).

No âmbito da formação superior, os cursos da área da saúde apresentam números elevados de estudantes que vivenciaram violências durante a graduação, o que pode ocorrer em função de as graduações neste campo exigirem o desenvolvimento de habilidades e competências complexas, que acontece em movimentos de relação com o outro, principalmente com pacientes e familiares (COSTA et al., 2017; TEIXEIRA; DIAS; RIBEIRO, 2018; GODINHO et al., 2018). A respeito da enfermagem, ainda existem as questões de gênero, a desvalorização, o baixo *status* social e as desafiadoras condições de trabalho da profissão, aspectos estimuladores de demasiada competitividade entre os estudantes (HIRSCH et al., 2015; CESTARI et al., 2017).

Investigações internacionais indicam que a violência está presente em contextos teóricos e práticos na graduação em enfermagem, atingindo a maioria dos estudantes (TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016; SMITH et al., 2016; HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014). O mesmo ocorre no cenário brasileiro, em que diversos tipos de violência permeiam os processos de aprendizagem (SCARDOELLI et al., 2017; ZANATTA et al., 2018a; ZANATTA et al., 2018b). Em ambos contextos, as pesquisas indicam que a violência produz fragilidades na formação, limitando o aprendizado e gerando diversas consequências.

Neste sentido, objetivou-se identificar as características da violência no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem, a partir das vivências de estudantes deste curso. Espera-se que os dados contribuam para compreender a violência neste âmbito e sensibilizem estudantes, professores, gestores educacionais e todos os demais atores envolvidos, para a construção de uma cultura de paz na formação em enfermagem.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um estudo quantitativo de delineamento transversal, desenvolvido com estudantes do curso de bacharelado em enfermagem de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do Brasil.

Foram incluídos na pesquisa os estudantes que cumpriram os critérios de possuir mais de 18 anos, estar regularmente matriculado entre a 2ª e 10ª fase do curso e, para os estudantes em situação de transferências, estar em atividade na IES pesquisada há, pelo menos, um ano. Foram excluídos os estudantes em situação de suspensão disciplinar por motivo homologado pelo colegiado, com licença para tratamento de saúde, com afastamentos de outras naturezas e aqueles que estivessem matriculados no 1º semestre da graduação. Este último critério de exclusão foi estabelecido em função de ser um momento atravessado por muitas mudanças na vida dos estudantes, o que poderia gerar relatos de violências não relacionadas diretamente ao processo ensino-aprendizagem, causando viés na coleta dos dados.

O número de estudantes matriculados entre a 2ª e 10ª fase do curso de enfermagem no primeiro semestre de 2019 era de 323. Deste total, 208 participaram da pesquisa, respeitando, portanto, a porcentagem de erro amostral de 5% e confiabilidade de 95%. A coleta de dados ocorreu entre os meses de março e abril de 2019, por meio de um questionário tipo *survey*, na 10ª, 9ª, 8ª, 7ª, 4ª, 6ª, 3ª, 2ª e 5ª fases, respectivamente. A sequência de coleta de dados foi definida de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes.

O questionário foi produzido exclusivamente para fins da pesquisa, contendo 40 questões (36 fechadas e 4 abertas) e dividido em 5 partes: 1) Dados sociodemográficos; 2) Violência física no processo ensino-aprendizagem; 3) Violência sexual no processo ensino-aprendizagem; 4) Violência psicológica no processo ensino-aprendizagem; e 5) Violência relacionada à privação ou abandono no processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que a produção do questionário ocorreu em função de não existir na literatura científica um instrumento validado e com conteúdo capaz de oferecer as informações necessárias para

identificar a violência no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, os pesquisadores realizaram extensa pesquisa bibliográfica e, utilizando-se como base teórica a categorização de natureza das violências da OMS (KRUG et al., 2002), elaboraram o instrumento.

Para aplicação do questionário, o pesquisador entrou em contato com o professor para explicar sobre a importância, objetivos e metodologia da pesquisa. Após este movimento, o momento da aplicação era acertado e a coleta de dados se iniciava. Os estudantes levaram, em média, 20 minutos para responder ao questionário. Com relação à violência de privação ou abandono, foi explicado aos estudantes que se referia aos momentos em que se sentiram negligenciados ou que tiveram suas experiências desconsideradas durante o processo de aprendizagem. Antes de iniciar o preenchimento do questionário, o pesquisador se certificava de que os estudantes tinham compreendido a proposta de violência de privação e abandono utilizada. Para as outras naturezas da violência (física, psicológica e sexual) não houve dificuldade de compreensão.

Realizou-se análise descritiva dos dados por meio de análise de frequência absoluta e relativa, tanto para os dados sociodemográficos quanto para aqueles relativos à identificação de violências sofridas no processo ensino-aprendizagem. Foi utilizado o teste de Qui-quadrado para comparar as proporções dos entrevistados que sofreram algum tipo de agressão em relação à etnia e à orientação sexual autodeclaradas. Posteriormente, realizou-se o cálculo de *Odds Ratio*, para analisar a chance de ocorrência de violência com relação à etnia e à orientação sexual. As análises foram realizadas utilizando-se o pacote estatístico SPSS 20.0 e o pacote online *OpenEpi* 3.01. Foi adotada significância estatística para  $\alpha = 0,05$ .

Ao analisar os dados é importante atentar que a porcentagem dos acontecimentos foi calculada a partir da reincidência das respostas. Desta forma, um mesmo estudante pode ter relatado mais de um tipo de violência, inclusive com frequências diferentes, e todas foram consideradas. Ou seja, se um estudante, hipoteticamente, tivesse sofrido violência física uma única vez e violência psicológica entre duas e cinco vezes, ambas respostas integrariam a totalidade de casos, tendo em vista que a porcentagem está calculada de acordo com o número de vezes que a resposta se repete.

Esta pesquisa foi desenvolvida mediante concordância da IES envolvida, bem como do parecer positivo do Comitê de Ética em pesquisa, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 98996918.0.0000.0121 e aprovada pelo parecer nº 2.941.164, no dia 04 de outubro de 2018, cumprindo integralmente as diretrizes da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012) e resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. No momento de convite para participar da pesquisa, todos os estudantes foram

informados dos riscos/benefícios do estudo, da livre escolha para integrar a investigação e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## RESULTADOS

### Perfil dos estudantes

Os dados possibilitam identificar aspectos relacionados ao perfil sociodemográfico dos estudantes, o que é relevante para vislumbrar se há influências destas características com a violência que circula no processo de aprendizagem. Na Tabela 1 é possível observar características de idade, grupo étnico autodeclarado, gênero, orientação sexual e fase do curso.

Tabela 1 - Perfil dos estudantes de acordo com idade, grupo étnico autodeclarado, gênero, orientação sexual e fase do curso.

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
19 anos ou menos	29	13,9
20 a 24 anos	136	65,4
25 a 29 anos	26	12,5
30 a 34 anos	10	4,8
35 a 39 anos	3	1,4
40 a 44 anos	2	1,0
45 a 49 anos	1	0,5
50 a 54 anos	1	0,5
Total	208	100,0
<b>Grupo étnico</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Branco	154	74,0
Pardo	36	17,3
Negro	13	6,3
Indígena	1	0,5
Não respondeu	2	1,0
Outro	2	1,0
Total	208	100,0
<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Mulher Cisgênero*	185	88,9
Homem Cisgênero*	18	8,7
Queer**	1	0,5
Não respondeu	3	1,4
Outro	1	0,5
Total	208	100,0
<b>Orientação sexual</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Heterossexual	167	80,3
Bissexual	26	12,5
Homossexual	11	5,3
Pansexual	1	0,5
Não respondeu	3	1,4
Total	208	100,0
<b>Fase do curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
2ª fase	24	11,5
3ª fase	18	8,7

4ª fase	38	18,3
5ª fase	26	12,5
6ª fase	14	6,7
7ª fase	26	12,5
8ª fase	20	9,6
9ª fase	21	10,1
10ª fase	20	9,6
Não respondeu	1	0,5
Total	208	100,0

\*Cisgênero: termo utilizado para se referir aos indivíduos que se identificam, em todos os aspectos, com seu “gênero de nascença”.

\*\*Termo proveniente da língua inglesa, utilizado para designar pessoas que não se identificam no modelo da heterossexualidade ou do binarismo de gênero.

Fonte: os autores, 2019.

Percebe-se que os estudantes do curso de enfermagem da IES investigada são, em sua maioria, mulheres jovens, de origem étnica branca e heterossexuais. Na enfermagem, o número de mulheres na profissão é tradicionalmente maior do que de homens, conseqüentemente, esperava-se que na graduação a tendência fosse muito parecida.

Chama-se atenção para a pequena quantidade de estudantes com idade acima de 35 anos (3,4%); para a presença de apenas um participante (0,5%) autodeclarado fora do padrão de cisgeneridade; para o fato de que menos de 20% não pertencem ao padrão heterossexual; e para a presença de apenas um indígena (0,5%) e 13 negros (6,3%) na graduação em enfermagem. Tendo em vista que esses participantes se constituem em minorias no ambiente pesquisado, a observação destes aspectos é importante, pois podem indicar a existência de grupos mais vulneráveis a violência.

Além dos dados apresentados acima, 34 estudantes (16,3%) referiram ter mudado de estado para estudar na IES investigada. Destes, 18 (8,7%) vieram da Estados do Sul do Brasil, 11 (5,3%) vieram da Região Sudeste, 3 (1,4%) do Norte, 2 (1,4%) do Nordeste e 1 (0,5%) da Região Centro Oeste. Não houve estudantes estrangeiros que atendessem aos critérios de inclusão da pesquisa.

### **Características da violência**

A violência se apresenta como um fenômeno constante no âmbito investigado. Dos 208 estudantes pesquisados, 144 (69,2%) declararam já ter vivenciado algum tipo de violência no processo de aprendizagem. Na Tabela 2, observa-se o número de vezes que os estudantes declararam sofrer violência, o ambiente no qual ocorreu e o autor da violência.

Ao analisar os dados desta tabela é importante atentar que a porcentagem dos acontecimentos foi calculada a partir da reincidência das respostas. Desta forma, um mesmo

estudante pode ter relatado mais de um tipo de violência, inclusive com frequências diferentes, e todas foram consideradas. Ou seja, se um estudante, hipoteticamente, tivesse sofrido violência física uma única vez e violência psicológica entre duas e cinco vezes, ambas respostas integrariam a totalidade de casos, tendo em vista que a porcentagem está calculada de acordo com o número de vezes que a resposta se repete. O mesmo acontece com o ambiente no qual a violência ocorreu e com o autor dos atos, questões nas quais os participantes poderiam marcar mais de uma opção como resposta.

Tabela 2 – Características da violência relacionadas à natureza, frequência de acontecimentos, contexto de aprendizagem e autores, calculadas de acordo com a reincidência de respostas.

<b>Frequência</b>	<b>Física</b>	<b>Sexual</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Privação Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
1 vez	6	2	30	12	50	25,1
2 a 5 vezes	4	2	73	28	107	53,8
6 a 10 vezes	0	0	13	6	19	9,5
Mais de 10 vezes	0	0	15	8	23	11,6
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>131</b>	<b>54</b>	<b>199</b>	<b>100</b>
<b>Contexto onde sofreu a violência</b>	<b>Física</b>	<b>Sexual</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Privação Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Aulas teóricas	1	0	54	27	82	30,7
Aulas teórico-práticas	4	1	54	24	83	31,1
Estágios	6	3	48	22	79	29,6
Outro	1	0	19	3	23	8,6
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>175</b>	<b>76</b>	<b>267</b>	<b>100,0</b>
<b>Autor da violência</b>	<b>Física</b>	<b>Sexual</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Privação Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Paciente e/ou familiar	0	2	6	0	8	3,0
Professor	8	1	116	50	175	64,6
Colega de classe	2	0	39	14	55	20,3
Profissional do serviço	1	1	22	6	30	11,1
Outro	0	0	1	2	3	1,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>184</b>	<b>72</b>	<b>271</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o autor, 2019.

Em ordem decrescente, as naturezas da violência com maior frequência foram: psicológica (131 respostas/65,8%), violência de privação ou abandono (54 respostas/27,1%), violência física (10 respostas/5,0%) e violência sexual (4 respostas/2,0%). Nota-se a variável “2 a 5 vezes” como a que se sobressai com relação ao número de vezes que a violência ocorreu, seguido por “1 vez”, “mais de 10 vezes” e entre “6 e 10 vezes”.

No que diz respeito ao contexto de aprendizagem onde a violência ocorreu, a frequência de violência psicológica e de privação ou abandono é muito aproximada nos contextos teórico, teórico-prático e nos estágios. Com relação a violência física e sexual, há predominância de acontecimentos no âmbito prático, representado pelas aulas teórico-práticas e pelos estágios.

Quanto a autoria dos atos violentos, chama atenção a elevada frequência de respostas indicando “professor” como agente perpetrador da violência, com destaque para a violência psicológica, na qual a menção deste agente é quase três vezes maior quando comparado com “colegas de classe”. De modo geral, os autores de violência de maior frequência foram os professores, seguidos pelos colegas de classe, profissionais do serviço e pacientes e/ou familiares. Nota-se que, referente à violência sexual, a variável “paciente e/ou familiar” foi responsável pela maior frequência de atos.

Com o intuito de verificar possíveis diferenças no perfil da violência sofrida durante o processo ensino-aprendizagem, em relação a grupo étnico, os participantes do estudo foram estratificados em “Branco” e “Não-branco” (negros, pardos, indígenas, outros). Além disso, foi realizada estratificação por orientação sexual, dividindo os sujeitos em “Heterossexuais” e “Não-heterossexuais” (homossexuais, bissexuais, pansexuais, outros).

A Tabela 3 apresenta os resultados do teste de Qui-quadrado para a comparação das proporções e do *Odds Ratio*, para verificar a razão de chances de sofrer violência sexual conforme o estrato de etnia.

Tabela 3 – Comparação das proporções dos sujeitos que sofreram violência, estratificados pela etnia.

Etnia	Agredidos	X <sup>2</sup>	P	Odds Ratio	LC 95%
Branco	66,9%	0,3085	0,5786	1,287	0,6499 - 2,550
Não-branco	72,2%				

\* X<sup>2</sup> = Qui-quadrado corrigido de Yates; *Odds Ratio* do tipo Séries de Taylor; Limites de Confiança de 95%.  
Fonte: os autores, 2019.

Embora não tenha sido verificada significância estatística entre as proporções de participantes atingidos quanto à etnia, no teste de Qui-quadrado, o cálculo do *Odds Ratio* indica que há 28,7% mais chances de um sujeito não-branco sofrer violência do que um sujeito branco.

A Tabela 4 apresenta os resultados do teste de Qui-quadrado para a comparação das proporções e do *Odds Ratio*, para verificar a razão de chances de sofrer violência sexual conforme o estrato de orientação sexual.

Tabela 4 – Comparação das proporções dos sujeitos que sofreram violência, estratificados pela orientação sexual.

Orientação sexual	Agredidos	X <sup>2</sup>	P	Odds Ratio	LC 95%
Heterossexual	67,1%	0,3196	0,5719	1,339	0,6248 - 2,871
Não-hétero	73,2%				

\* X<sup>2</sup> = Qui-quadrado corrigido de Yates; *Odds Ratio* do tipo Séries de Taylor; Limites de Confiança de 95%.  
Fonte: os autores, 2019.

Embora não tenha sido verificada significância estatística entre as proporções de sujeitos atingidos quanto à orientação sexual, no teste de Qui-quadrado, o cálculo do *Odds Ratio* indica que há 33,9% mais chances de um sujeito não-heterossexual sofrer violência do que um sujeito heterossexual.

### Reação e conduta dos estudantes

Um aspecto importante analisado no âmbito da violência no processo ensino-aprendizagem foi a reação e a conduta dos participantes ao vivenciar a violência. Estes dados possibilitam identificar as atitudes, as redes de apoio e os receios dos estudantes. Pode-se observar na Tabela 5, a reação dos estudantes diante do fenômeno, o quantitativo de violências relatadas e não relatadas e os principais motivos pelos quais os estudantes não contaram para outras pessoas sobre os atos violentos. Ressalta-se que os dados da Tabela 5 também foram calculados por frequência de reincidência de respostas.

Tabela 5 – Reação e conduta dos estudantes que vivenciaram violências.

<b>Como reagiu?</b>	<b>Física</b>	<b>Sexual</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Privação Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Não teve reação	7	0	56	24	87	23,5
Pediu à pessoa para parar	2	1	17	5	25	6,8
Contou para amigos / familiares	3	1	56	16	76	20,5
Contou para um colega	3	0	53	23	79	21,4
Relatou para um professor	3	0	16	3	22	5,9
Tentou fingir que nada aconteceu	0	2	36	9	47	12,7
Tentou defender-se fisicamente	0	0	1	0	1	0,3
Buscou aconselhamento	0	1	17	4	22	5,9
Abriu processo	0	0	1	0	1	0,3
Outro	0	1	7	2	10	2,7
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>260</b>	<b>86</b>	<b>370</b>	<b>100,0</b>
<b>Contou para alguém sobre o ocorrido?</b>	<b>Física</b>	<b>Sexual</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Privação Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Sim	9	4	117	40	170	85,4
Não	1	0	14	14	29	14,6
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>131</b>	<b>54</b>	<b>199</b>	<b>100,0</b>
<b>Por que não contou sobre o ocorrido?</b>	<b>Física</b>	<b>Sexual</b>	<b>Psicológica</b>	<b>Privação Abandono</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Não foi importante	2	0	2	1	5	11,1
Considerou que não seriam tomadas	0	0	10	10	20	44,4
Sentiu-se envergonhado	0	0	7	5	12	26,7
Ficou com medo	0	0	2	1	3	6,7
Sentiu-se culpado	0	0	2	1	3	6,7
Não sabia a quem relatar	0	0	2	0	2	4,4
Outro	0	0	0	0	0	0,0
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>45</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o autor, 2019.

Percebe-se que no caso da violência física e sexual, os estudantes constantemente não têm reações ou fingem que nada aconteceu ao vivenciar um ato violento desta natureza, sendo essas as duas variáveis de maior frequência de respostas. No caso das violências psicológicas e de privação ou abandono, nota-se que os estudantes tiveram maior facilidade em relatar o ocorrido para amigos, familiares e colegas, contudo, a frequência de não comunicação dos acontecimentos para outras pessoas também ficou evidenciada.

Em relação à comunicação, há prevalência na amostra de estudantes que relataram a violência vivenciada, independentemente da pessoa ou do grupo de pessoas com os quais os atos foram compartilhados. Referente à parcela de participantes que não comunicou outros sujeitos, geralmente o fizeram por considerar que não seria tomada providência sobre o ocorrido ou porque se sentiram envergonhados. Destaca-se o fato de que em cinco respostas os estudantes desconsideraram relatar a vivência de violência por julgar o ato como “não foi importante”.

## DISCUSSÃO

Os resultados demonstram que os ambientes de aprendizagem do curso de graduação em enfermagem investigado estão atravessados pelo fenômeno da violência em diversos momentos. Os atos violentos ocorrem por meio de manifestações diversas, em contexto teórico, teórico-prático e prático, atingem a maioria dos estudantes e são perpetrados por diversos agentes.

Percebe-se que as violências de natureza psicológica e de privação ou abandono foram as de frequência mais elevada, alcançando uma parcela considerável dos participantes, o que pode comprometer a qualidade de vida e de formação destes estudantes. Apesar disso, estudos realizados em âmbito nacional e internacional permitem inferir que esta não é uma realidade exclusiva do contexto pesquisado, considerando-se que a incivilidade, a agressão verbal, o *bullying* e o assédio moral, exemplos clássicos de violência de natureza psicológica, estão presentes em cursos de enfermagem em outras regiões do Brasil (ZANATTA et al., 2018b; SCARDOELLI et al., 2017) e em países como a Austrália, a Turquia e o Egito (BILGIN et al., 2016; KASSEM, 2015; HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014 ). Não obstante, situações de negligência, de insuficiente orientação/instrução pedagógica e de demérito das capacidades intelectuais dos estudantes, características relacionadas à violência de privação ou abandono, também aparecem de forma recorrente (BARAZ; MEMARIAN; VANAKI, 2015; BUDDEN et al., 2015).

No que se refere às violências de natureza física e sexual, nota-se diminuição na frequência de acontecimentos e uma tendência de eventos em campo prático. Resultados semelhantes foram encontrados em estudos realizados na Austrália (MCKENNA; BOYLE, 2016; HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014), nos quais também se observa menor ocorrência de violência destas duas naturezas, as quais ocorrem, geralmente, no contexto hospitalar e são perpetradas por pacientes, colegas e profissionais do serviço.

Sobre a violência de natureza sexual, o cálculo de *Odds Ratio* demonstrou que, apesar de não haver significância estatística entre violência sofrida e orientação sexual e/ou grupo étnico autodeclarado, há maior probabilidade de que pessoas não brancas e pessoas não heterossexuais vivenciem atos violentos. Essa realidade pode estar relacionada com a própria construção social do Brasil, historicamente marcada por uma cultura de preconceito relacionado à etnia e sexualidade das pessoas. No entanto, pesquisas internacionais, realizadas com estudantes de enfermagem na Turquia (TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016) e na África do Sul (VILLIERS; MAYERS; KHALIL, 2014), constataram que a tensão racial entre os estudantes é usual no contexto da graduação, assim como, a exposição destes a situações constrangedoras e violentas relacionadas a marcadores de grupo étnico, de gênero e de sexualidade. Indicando, portanto, a existência de vulnerabilidades não pertencentes apenas ao contexto brasileiro.

Com relação ao ambiente de aprendizagem onde há maior frequência de casos de violências, notam-se ambos espaços – teórico e prático – como campos de reprodução destes atos. No entanto, ao unir os dados das aulas teórico-práticas e estágios, tendo em vista que são realizados, essencialmente, no contexto prático, percebe-se maior constância do fenômeno neste âmbito. Esta informação converge com resultados de investigações realizadas no Brasil e em outros países (ZANATTA et al., 2018a; SCHERER et al., 2015; BORDIGNON et al., 2018; SMITH et al., 2016; MCKENNA; BOYLE, 2016;), e, provavelmente, está relacionado ao contexto da prática clínica, em função de configurar um cenário de aprendizagem com o qual os estudantes não estão habituados, de envolver o cuidado direto aos pacientes, muitas vezes em condição crítica de saúde, o contato constante com familiares/acompanhantes e a atuação conjunta com trabalhadores da enfermagem e de outras categorias profissionais (BILGIN et al., 2016).

Por outro lado, também foram identificadas situações de violência nas aulas teóricas, neste caso, se aproximam mais das características de violência psicológica e de privação ou abandono. Os fatores coadjuvantes para a ocorrência destas situações estão relacionados com a insuficiente competência dos instrutores de enfermagem, aos processos de avaliação, ao

ambiente de aprendizagem não compreensivo e estressante, ao tradicionalismo nas práticas pedagógicas, a falta de respeito e paciência, as relações hierárquicas muito rígidas e a excessiva competitividade (BARAZ; MEMARIAN; VANAKI, 2015; SCARDOELLI et al., 2017).

Estes fatores podem explicar a predominância da figura do professor e dos colegas de classe como autores da violência de indicação mais frequente. No caso das violências entre os estudantes, a competitividade e a falta de compreensão estão relacionadas com o aumento da incivildade, do estresse e, conseqüentemente, da ocorrência de situações violentas no processo de aprendizagem (SCHERER et al., 2015; SCARDOELLI et al., 2017). Tal violência emerge, em grande parte, devido ao desejo dos estudantes por destaque entre seus pares e pelo anseio de reconhecimento estudantil por meio do desempenho acadêmico, geralmente mensurado mediante atribuição de notas às atividades desenvolvidas (MARTINS et al., 2017). Neste contexto, a percepção do outro enquanto colega/companheiro de classe pode ceder espaço à concorrência e rivalidade entre os estudantes, produzindo violências.

Quanto aos professores, as situações de violência podem ter íntima relação com as posturas pedagógicas adotadas. Posturas tradicionais de ensino, calcadas em métodos de aprendizagem verticalizados, onde o professor é o principal agente do processo, podem contribuir insuficientemente para a construção do conhecimento, criar hierarquias demasiadamente rígidas e estabelecer relações de poder entre docentes e discentes (SCHERER et al., 2015; ZANATTA et al., 2018a). Pesquisas demonstram que os estudantes vivenciam situações de violências com essas características tanto em contexto teórico como no prático, e que os professores, ao invés de propiciar momentos de construção de conhecimento com base no diálogo e no respeito, julgam, humilham e fazem aflorar sentimentos de medo nos estudantes (SCHERER et al., 2015; SCARDOELLI et al., 2017; ZANATTA et al., 2018a).

Acerca desta delicada relação de violência entre estudantes e professores, é importante atentar para dois aspectos. O primeiro diz respeito a compreensão de violência do estudante, que pode influenciá-lo a confundir ações consideradas como de autoridade docente (exigência de respeito, atenção, comprometimento, assiduidade etc.) com atos de violência, gerando interpretações equivocadas. O segundo aspecto está relacionado com postura do professor, o qual, por vezes, pode confundir a autoridade docente com o autoritarismo. Neste último caso, acredita-se que autoridade configura a ação docente para garantir o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, não permitindo a transformação da liberdade individual em licença para a livre e independente decisão do estudante no contexto

de aprendizagem, já o autoritarismo compreende o exercício antidemocrático do conjunto de poder que é prerrogativa docente, configurando uma conduta arbitrária e potencialmente geradora de violências (FREIRE, 2018).

No tocante a reação diante dos atos de violência, grande parte dos estudantes solicitou que a pessoa parasse, buscou aconselhamento e/ou contou para familiares ou colegas, o que revela movimentos de enfrentamento da violência. Por outro lado, uma parcela de estudantes não teve reação, fingiu que nada aconteceu ou não contou sobre o ocorrido, demonstrando a dificuldade em compartilhar com outras pessoas a violência sofrida e a descrença de tomada de providências sobre os atos ocorridos, o que está vinculado a diversos fatores, como o medo de sofrer consequências negativas dos instrutores/professores e a dúvida do direcionamento correto do caso (BUDDEN et al., 2015; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016).

Observa-se a presença de estudantes que não relataram a violência por não ter sentido o ato como importante, podendo representar uma certa banalização dos atos violentos no contexto de aprendizagem. A transformação da violência em um evento trivial no ensino-aprendizagem é apontada por estudos nacionais e internacional (BELGIN et al., 2016; ZANATTA et al., 2018a; ZANATTA et al., 2018b) e representa uma fragilidade para a formação em enfermagem, em virtude de todas as consequências geradas por ela.

Ao vivenciar a violência, os estudantes desenvolvem sentimentos de nervosismo, medo, tristeza, desmotivação e ansiedade. Os atos violentos resultam no aumento do absenteísmo estudantil, em dificuldades de comunicação com professores, colegas, pacientes e outros profissionais da saúde, bem como, em algumas situações, culmina no afastamento temporário ou definitivo do curso de enfermagem (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISSON, 2014; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016; SCARDOELLI et al., 2017; TEE). A ocorrência de violência no contexto universitário também está associada com o desenvolvimento de patologias psicossomáticas como a Síndrome de *Burnout* (BABENKO-MOULD; LASCHINGER, 2014) e ao pensamento suicida (HORGAN et al., 2018).

As consequências da violência impactam os estudantes em âmbito profissional e pessoal, comprometendo, para além do processo de formação, a qualidade de vida destes sujeitos. Deste modo, o cuidado ofertado aos pacientes pode ser afetado consideravelmente, seja no período formativo seja na atuação profissional após conclusão da graduação, conforme apontam os estudos (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISSON, 2014; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016).

Julga-se relevante a inclusão de discussões sobre a temática no âmbito da formação em enfermagem, com vistas ao enfrentamento do fenômeno e a amenização das repercussões causadas por ele. A inclusão de componentes curriculares específicos sobre o tema e a prática em cenários simulados, com foco na prevenção e no manejo das situações, representam algumas possibilidades de abordagem (SMITH et al., 2016; PALUMBO, 2018).

A violência interfere de modo negativo na formação dos estudantes, gerando fragilidades na construção do perfil profissional e na vida pessoal dos indivíduos. É importante refletir sobre a universidade como um local de inclusão, de respeito e, essencialmente, de aprendizagem significativa. Assim, quando este espaço se transforma em *locus* de reprodução de violências, existe um risco de que esta instituição esteja cumprindo sua missão, sobretudo no caso dos estudantes de enfermagem, reconhecidos como grupo vulnerável ao fenômeno.

Acredita-se que os dados encontrados possam subsidiar reflexões acerca da temática no contexto da graduação em enfermagem, estimulando debates capazes de desenvolver estratégias de enfrentamento ao fenômeno e minimização das consequências geradas. Para uma formação em enfermagem de qualidade é imprescindível que os processos formativos sejam espaços de acolhimento, de aprendizado compartilhado e de promoção de cultura de paz entre professores, estudantes, profissionais e demais pessoas envolvidas.

## CONCLUSÕES

Os resultados indicam a violência como um fenômeno que atinge grande parte dos estudantes da graduação em enfermagem. As naturezas da violência mais frequentes foram a psicológica e de privação ou abandono, e as de menor frequência foram as violências física e sexual.

Os estudantes vivenciam a violência em ambiente teórico, teórico-prático e prático. Grande parte das situações ocorreu mais de uma vez, principalmente no caso da violência psicológica e de privação ou abandono. Os perpetradores são, majoritariamente, professores e colegas de classe, contudo, os pacientes, os familiares de pacientes e os trabalhadores dos serviços de saúde também aparecem como autores dos atos.

Cumprir destacar a necessidade de, em certa medida, relativizar os resultados encontrados, principalmente com relação ao docente como principal perpetrador de violências. Algumas situações podem ter sido identificadas pelos estudantes como atos violentos quando, na verdade, estão relacionados à necessária autoridade do professor no

processo de aprendizagem. Por outro lado, os resultados denunciam a emergência de repensar a postura do professor na graduação de enfermagem para minimizar o desenvolvimento pedagógico violento e antidemocrático.

Sobre as limitações do estudo, destaca-se a investigação em uma única instituição que oferece o curso de graduação em enfermagem no Estado pesquisado. Acredita-se que a ampliação da amostra por meio da inclusão de outras IES seria capaz de evidenciar possíveis semelhanças e diferenças do fenômeno, contribuindo para uma compressão mais aprofundada das raízes, manifestações e repercussões da violência.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Mariana Gaio. Vivir en la escuela: indisciplina, violencia y bullying como desafios educacionales. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul/set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00594.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.
- BABENKO-MOUL, Yolanda; LASCHINGER, Heather K. S. Effects of incivility in clinical practice setting on nursing student burnout. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, v. 11, n. 1, p. 145-154. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25367690>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 49-79, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/942/459>>. Acesso em 19 ago. 2019.
- BARAZ, Shahram; MEMARIAN, Robabeh; VANAKI, Zohreh. Learning challenges of nursing students in clinical environments: a qualitative study in Iran. *Journal of Education and Health Promotion*, v. 4, n. 52. 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26430679>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BESERRA, Maria Aparecida et al. Prevalência de violência na escola e uso de álcool e outras drogas entre adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 27, e3110, mar. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-11692019000100316&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-11692019000100316&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 19 ago. 2019.
- BILGIN, Hulya et al. Student nurses' perceptions of aggression: An exploratory study of defensive styles, aggression experiences, and demographic factors. *Nurse & Health Sciences*, v. 18, n. 2, p. 216-222, fev. 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26916604>>. Acesso em 12 ago. 2019.
- BORDIGNON, Simoni Sraiva et al. Nursing students facing moral distress: strategies of resistance. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, suppl. 4, p. 1663-1670. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/0034-7167-reben-71-s4-1663.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jun. 2013. Seção 1, n. 112, p. 59-62.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BUDDEN, Lea M. et al. Australian nursing students' experience of bullying and/or harassment during clinical placement. *Collegian*, v. 24, n.2, p. 125-133, abr. 2015. Disponível em: <[https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696\(15\)00116-X/fulltext](https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696(15)00116-X/fulltext)>. Acesso em 12 ago 2019.

CESTARI, Virna Ribeiro Feitosa et al. Stress in nursing students: study on sociodemographic and academic vulnerabilities. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 190-196, mar/abr. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000200190&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000200190&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 19 ago. 2019.

COSTA, Simone de Melo et al. Identificação de maus-tratos entre acadêmicos de saúde. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 133-138. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/29719>>. Acesso em 19 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GODINHO, Carla Christina Pereira da Silva et al. A violência no ambiente universitário. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 31, n. 4, p. 1-8, out/dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/8768>>. Acesso em 19 ago. 2019.

HIRSCH, Carolina Domingues et al. Coping strategies of nursing students for dealing with university stress. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 5, p.783-790, set/out. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000500783](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500783)>. Acesso em 19 ago. 2019.

HOPKINS, Martin; FETHERSTON, Catherine M., MORRISON, Paul. Prevalence and characteristics of aggression and violence experienced by Western Australian nursing students during clinical practice. *Contemporary Nurse*, v. 49, p. 113-21. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25549752>>. Acesso em 19 ago. 2019.

HORGAN, Aine et al. Depressive Symptoms and Suicidal Ideation among Irish Undergraduate College Students. *Issues in Mental Health Nursing*, v. 39, n. 7, p. 575-584, fev. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29465285>>. Acesso em 15 ago. 2019.

KASSEM, Awatef Hassan. Bullying Behaviors and Self Efficacy among Nursing Students at Clinical Settings: Comparative Study. *Journal of Education and Practice*, v. 6, n. 35, p. 25-36. 2015. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1086369>>. Acesso em 12 ago. 2019.

KRUG, Etienne G et al. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

MARTINS, Nathalia Medeiros et al. As formas de vivência da competitividade pelos estudantes na graduação em enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 15, n.3, p. 895-916, set/dez. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v15n3/1678-1007-tes-15-03-0895.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2019.

MCKENNA, Lisa; BOYLE, Malcolm. Midwifery student exposure to workplace violence in clinical settings: An exploratory study. *Nurse Education in Practice*, v. 17, p. 123-127, mar. 2016. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26672901>>. Acesso em 12 ago. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 249-268, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338/1413>>. Acesso em 19 ago. 2019.

PALUMBO, Ruthanne. Incivility in nursing education: An intervention. *Nurse Education Today*, v. 66, p. 143-148, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29704701>>. Acesso em 15 ago. 2019.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 19-37, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00019.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.

SCARDOELLI, Márcia Glaciela da Cruz et al. Nursing academics' experience in face of moral harassment. *Revista de Enfermagem UFPE online*, Recife, v. 11, n. 2, p. 551-558, fev. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11973/14521>>. Acesso em 19 ago. 2019.

SCHERER, Zeyne Alves Pires et al. Manifestação da violência no ambiente universitário: o olhar de acadêmicos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 69-77, jan/mar. 2015. Disponível em: < <https://www.fen.ufg.br/revista/v17/n1/pdf/v17n1a08.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.

SMITH, Carolyn R. et al. Seeing Students Squirim: Nursing Students' Experiences of Bullying Behaviors During Clinical Rotations. *Journal of Nursing Education*, v. 55, n. 9, p. 505-513, set. 2016. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5149060/pdf/nihms827422.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.

TEE, Stephen; ÖZÇETIN, Yeter Sinem Üzar; RUSSELL-WESTHEAD, Michele. Workplace violence experienced by nursing students: A UK survey. *Nurse Education Today*, v. 41, p. 30-35, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691716001209?via%3Dihub>>. Acesso em 19 ago. 2019.

TEIXEIRA, Michelle Cecille Bandeira; DIAS, Maria Clara; RIBEIRO, Carlos Martins. Entre espelhos: a formação em saúde e sua produção de violência, *Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 156-165. 2018. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/586>>. Acesso em 19 ago. 2019.

VILLIERS, Tania de; MAYERS, Pat M.; KHALIL, Doris. Pre-registration nursing students' perceptions and experiences of violence in a nursing education institution in South Africa. *Nurse Education in Practice*, v. 21, n. 6, p. 666-73, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25262064>>. Acesso em 12 ago. 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil. 2016. Disponível em: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

ZANATTA, Elisângela Argenta et al. Experiences of violence in the nursing training process: repercussions of corporeity in youths. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 27, e3670016, ago. 2018a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300323&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300323&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 19 ago. 2019.

ZANATTA, Elisângela Argenta et al. Violence in the contexto of Young nursing students: repercussions in the perspective of vulnerability. *Revista Baiana de Enfermagem*, Bahia, v. 32, e25945. 2018b. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25945/16682>>. Acesso em 19 ago. 2019.

## 6.2 MANUSCRITO 3 – VIOLÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM: interpretações a partir do legado teórico de Paulo Freire

### RESUMO

**Introdução:** a violência é um fenômeno presente em diversos setores sociais do mundo contemporâneo. No contexto universitário, os atos violentos permeiam o ambiente de aprendizagem, comprometendo a qualidade da formação e, em áreas específicas como a de enfermagem, o cuidado ofertado à comunidade. **Objetivo:** analisar as manifestações da violência na graduação em enfermagem e seus efeitos na aprendizagem e no cuidado, a partir da perspectiva estudantil. **Método:** estudo qualitativo, de delineamento descritivo-exploratório, desenvolvido com 15 estudantes de uma Instituição de Ensino Superior do Sul do Brasil. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, interpretados por análise de conteúdo e os resultados foram sustentados a partir do arcabouço teórico-filosófico freireano. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa. **Resultados:** a violência se manifesta de diversos modos durante o processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem, condicionando os estudantes à situação de opressão. Foram identificadas três categorias de discussão: a situação concreta de opressão e suas manifestações; repercussões na aprendizagem e no cuidado de enfermagem; e estratégias de resistência: possibilidade de existir e resistir. Os atos direcionados aos estudantes são perpetrados, hegemonicamente, pelos professores, mas, os colegas de classe e os profissionais do serviço também são mencionados como opressores. A violência está vinculada com características pessoais dos estudantes e com fatores como a habilidade e a destreza técnica, ocorre em ambiente de

aprendizagem teórico e prático e gera repercussões negativas na formação e no cuidado de enfermagem. **Considerações Finais:** considera-se urgente o enfrentamento às situações de violência na graduação em enfermagem, no sentido de garantir uma formação de qualidade para os futuros enfermeiros, baseada no respeito, na inclusão e no acolhimento.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Violência. Educação em Enfermagem. Estudantes. Ensino Superior.

## ABSTRACT

**Introduction:** Violence is a phenomenon present in various social sectors of the contemporary world. In the university context, violent acts permeate the learning environment, compromising the quality of education and, in specific areas such as nursing, the care offered to the community. **Objective:** to analyze the manifestations of violence in undergraduate nursing and its effects on learning and care, from the student perspective.

**Method:** This is a qualitative, descriptive exploratory study developed with 15 students from a higher education institution in southern Brazil. Data were obtained through semi-structured interviews, interpreted by content analysis and the results were supported from the Freirean theoretical-philosophical framework. The research was approved by the research ethics committee. **Results:** Violence manifests itself in various ways during the teaching-learning process of undergraduate nursing, conditioning students to the situation of oppression. Three categories of discussion were identified: the concrete situation of oppression and its manifestations; repercussions on learning and nursing care; and resistance strategies: possibility of existing and resisting. Acts directed at students are perpetrated hegemonically by teachers, but classmates and service professionals are also mentioned as oppressors. Violence is linked to students' personal characteristics and factors such as skill and technical dexterity, occurs in a theoretical and practical learning environment and generates negative repercussions on nursing education and care. **Final Considerations:** It is urgent to address the situations of violence in undergraduate nursing, in order to ensure quality training for future nurses, based on respect, inclusion and acceptance.

**Keywords:** Violence. Nursing. Nursing Education. Students. Higher Education.

## RESUMEN

**Introducción:** La violencia es un fenómeno presente en varios sectores sociales del mundo contemporáneo. En el contexto universitario, los actos violentos impregnan el ambiente de aprendizaje, comprometiendo la calidad de la educación y, en áreas específicas como la enfermería, la atención ofrecida a la comunidad. **Objetivo:** analizar las manifestaciones de la violencia en enfermería de pregrado y sus efectos en el aprendizaje y la atención, desde la perspectiva del estudiante. **Método:** Este es un estudio exploratorio descriptivo y cualitativo desarrollado con 15 estudiantes de una institución de educación superior en el sur de Brasil. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas, interpretadas por análisis de contenido y los resultados se apoyaron en el marco teórico-filosófico freireano. La investigación fue aprobada por el comité de ética de investigación. Resultados: La violencia se manifiesta de varias maneras durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la enfermería de pregrado, condicionando a los estudiantes a la situación de opresión. Se identificaron tres categorías de discusión: la situación concreta de la opresión y sus manifestaciones; repercusiones en el aprendizaje y la atención de enfermería; y estrategias de resistencia: posibilidad de existir y resistir. Los actos dirigidos a los estudiantes son perpetrados hegemonicamente por los maestros, pero los compañeros de clase y los profesionales de servicio también se mencionan como opresores. La violencia está vinculada a las características y factores personales de los estudiantes, como la habilidad y destreza técnica, ocurre en un ambiente de aprendizaje teórico y práctico y genera repercusiones negativas en

la educación y el cuidado de enfermería. **Consideraciones finales:** Abordar las situaciones de violencia en la enfermería de pregrado es urgente, a fin de garantizar una formación de calidad para las futuras enfermeras, basada en el respeto, la inclusión y la aceptación.

**Palavras-clave:** Violencia. Enfermería. Educación en Enfermería. Estudiantes. Educación Superior.

## INTRODUÇÃO

Toda a ação praticada por um ser humano cujo reflexo se apresenta como privação de outro, na sua condição de existir e de se afirmar enquanto sujeito no mundo, configura manifestação de violência (FREIRE, 2017). Com expressivo contingente de ações e situações que permeiam diversos setores sociais, este complexo fenômeno se faz presente cotidianamente nos variados cenários que compõem o viver em sociedade.

Do ambiente rural às grandes metrópoles, a violência é uma constante na vida das pessoas, penetrando a totalidade do tecido social e aparecendo como um dos principais obstáculos para a garantia da dignidade humana, pois afeta os indivíduos em domínio individual e coletivo (PORTO, 2015). Apesar de constituir um produto histórico da própria evolução da sociedade (MINAYO, 2009), aspectos como a disseminação massificada, o maquinário ideológico associado aos atos e a capilarização do fenômeno, evidenciam que a violência existe e é nutrida em quase todos os contextos sociais da contemporaneidade.

No âmbito da formação superior, apesar de a universidade representar um espaço de inclusão e objetivar a formação de profissionais com compromisso ético-político-social (MARINHO-ARAÚJO et al., 2016), a violência está enraizada em diversos comportamentos e condutas (BANDEIRA, 2017). Não obstante, as manifestações violentas invadem os cenários específicos de ensino-aprendizagem, impactando de modo negativo na qualidade da formação em diversas áreas do conhecimento (CRUZ; PEREIRA, 2013; MATEUS; PINGOELLO, 2015; TEIXEIRA; DIAS; RIBEIRO, 2018).

Destaca-se que estudantes de determinados cursos superiores são mais vulneráveis a sofrer violência, como é o caso dos estudantes de graduação em enfermagem. Isso ocorre em virtude de o aprendizado se desdobrar a partir do contato com o outro, muitas vezes em situação crítica de saúde, do preconceito de gênero, da desvalorização e baixo *status* social da profissão e das problemáticas relacionadas às condições de trabalho, o que gera excessiva competitividade entre os estudantes (HIRSCH et al., 2015; CESTARI et al., 2017).

Estudos nacionais e internacionais evidenciam a violência como um fenômeno constante no contexto da graduação em enfermagem, tanto nas aulas teóricas, como na prática

clínica. Os autores da violência direcionada aos estudantes são os próprios colegas de classe, os professores, os pacientes, os familiares de pacientes, os enfermeiros supervisores e os trabalhadores de outras categorias profissionais. Independentemente do modo como se manifesta e do ambiente onde é perpetrada, a violência implica fragilidades na formação e no cuidado de enfermagem (HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016; SMITH et al., 2016; SCARDOELLI et al., 2017; ZANATTA et al., 2018a; ZANATTA et al., 2018b).

Ao sofrer a violência, os estudantes se tornam agentes oprimidos no processo formativo, dificultando o desenvolvimento de autocritica e de reflexividade sobre as ações praticadas. Diante da recorrente situação de opressão em que se encontram, podem acreditar ser incapazes de existir no mundo como sujeitos de si, assim, não se afirmam enquanto agentes reflexivos e produtores de mudanças positivas nos cenários nos quais estão inseridos, o que é uma característica da consciência oprimida (FREIRE, 2017).

Levando em consideração que, quando colocados em posição de oprimido, há possibilidade de comprometimento de uma formação crítico-reflexiva, do exercício ontológico de autonomia, de estímulo à consciência crítica e, por consequência, da própria aprendizagem, este estudo busca analisar as manifestações da violência na graduação em enfermagem e seus efeitos na aprendizagem e no cuidado, a partir da perspectiva estudantil. Objetiva-se contribuir para a compreensão deste fenômeno no campo da educação da área, bem como, indicar possíveis estratégias de resistência.

Ressalta-se que, quando a educação não é libertadora, o desejo do oprimido é de se tornar o opressor (FREIRE, 2017). Daí a importância em investigar a violência no contexto da graduação, como um modo de denunciar as ações e situações violentas e subsidiar debates para o enfrentamento do fenômeno neste âmbito.

## **MÉTODO**

Trata-se de um estudo qualitativo, de delineamento exploratório-descritivo, desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Sul do Brasil, que integra um macroprojeto intitulado “Violência e seus atravessamentos no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem”. Este projeto foi elaborado para subsidiar a produção de uma dissertação de mestrado, sendo desenvolvido a partir de abordagens metodológicas combinadas (quantitativa e qualitativa).

Consideraram-se como critérios de inclusão ter idade maior do que 18 anos, estar matriculado no curso de graduação em enfermagem entre a 2ª e 10ª fase do curso e, no caso de estudantes transferidos de outras instituições, estar em atividade na IES investigada por, pelo menos, um ano. Foram excluídos da pesquisa estudantes em situação de suspensão disciplinar por motivo homologado pelo colegiado, com licença para tratamento de saúde ou afastados da universidade por outros motivos, que não estivessem regularmente matriculados ou que estivessem na 1ª fase do curso. Este último critério de exclusão foi adotado com o objetivo de minimizar a chance de viés nos resultados da pesquisa, tendo em vista que o primeiro semestre da graduação é permeado por desafios de adaptação e de mudanças, o que poderia implicar em relatos de violências não relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

Os participantes da etapa qualitativa foram captados após a realização da etapa quantitativa. Neste sentido, quando os estudantes respondiam ao questionário tipo *survey*, utilizado para a coleta de dados quantitativos, poderiam deixar seu contato ao finalizar o instrumento, caso desejassem participar da etapa qualitativa. De 208 respondentes, um total de 119 se interessaram em participar da fase qualitativa. Os estudantes foram contatados via *e-mail* e/ou telefone. Foram realizadas quatro rodadas de convite para participação, em cada tentativa foram convidados 15 estudantes. Retornaram positivamente ao *e-mail*/contato telefônico cinco estudantes na primeira tentativa, três estudantes na segunda, três estudantes na terceira e quatro estudantes na quarta tentativa. Ao final da quarta tentativa não foi mais necessário buscar novos participantes, dado o alcance da saturação de dados.

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas, guiadas por instrumento construído previamente e realizadas nos meses de maio e junho de 2019. Este roteiro foi construído a partir de uma perspectiva freireana de opressão/violência. Os questionamentos intencionaram facilitar a produção de informações que permitissem a análise das manifestações da violência, das relações entre opressores e oprimidos e das implicações do fenômeno na formação dos estudantes. A duração média das entrevistas foi de 25 minutos, sendo que a menor entrevista teve 12 minutos de duração e a maior durou 42 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra pelo pesquisador, totalizando mais de seis hora de áudio transcrito. Foram entrevistados 15 estudantes, número delimitado de acordo com a proposta de saturação empírica de dados (PIRES, 2008; MINAYO 2017).

As informações obtidas foram tratadas por meio de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). De modo sistematizado, foi realizada a leitura flutuante do conjunto de enunciações das entrevistas, com organização em tabelas e esquemas que possibilitaram o estudo das falas em profundidade; a categorização das enunciações e organização das ideias

centrais por proximidade de sentido; e a fusão dos excertos das enunciações, formulação de hipóteses e tessitura de relações entre os aspectos de maior ressonância. Cumprindo-se, portando, as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pesquisa seguiu integralmente as diretrizes da Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012) e Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 98996918.0.0000.0121 e parecer nº 2.941.164, no dia 04 de outubro de 2018. Antes de iniciar a produção dos dados, foram apresentados os objetivos e a metodologia do estudo para os participantes, explicando detalhadamente como seria o processo de obtenção, interpretação e posterior publicação dos dados. A investigação foi conduzida de modo a respeitar o anonimato dos estudantes, esclarecendo-lhes que as entrevistas seriam interrompidas a qualquer momento, caso o entrevistado julgasse necessário. Todos os participantes comprovaram anuência em participar da pesquisa por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ao longo das entrevistas foram relatadas situações que poderiam caracterizar demasiadamente os atos de violência e ameaçar a identidade dos estudantes. Foram realizadas modificações na forma dos discursos, excluindo-se alguns detalhes, sem comprometer o sentido da frase/enunciação. Isso também foi realizado quando houve discriminação nominal de instituições e/ou pessoas. Com o objetivo de preservar a identidade dos estudantes, as falas serão identificadas pela letra P, de participante, seguido pelo número correspondente à entrevista (P1, P2, P3 etc.).

## **RESULTADOS**

Integraram a pesquisa 15 estudantes, com faixa etária entre 20 e 43 anos. No que diz respeito à distribuição por períodos do curso, entrevistou-se um estudante da 4ª fase, um estudante da 5ª fase, um estudante da 6ª fase, seis estudantes da 7ª fase, um estudante da 8ª fase, três estudantes da 9ª fase e dois estudantes da 10ª fase.

A análise dos dados identificou que os ambientes de aprendizagem teórico e prático são permeados pela violência; que a autoria dos atos é, em grande parte, representada pela figura docente. Os colegas de classe e os profissionais do serviço também são caracterizados como perpetradores; e houve implicações na vida pessoal e acadêmica dos estudantes, bem como no cuidado de enfermagem.

A apresentação dos resultados está organizada em categorias de discussão, com o objetivo de circunscrever mais especificamente as informações e facilitar a apreensão dos elementos captados na análise de conteúdo.

### **A situação concreta de opressão e suas manifestações**

Os dados indicam que a ocorrência de violências está relacionada a diversos fatores, principalmente, ao perfil do estudante, ao perfil do autor dos atos violentos e ao contexto do ensino. Características individuais dos estudantes, como a forma de se expressar, a idade, a orientação sexual, o grupo étnico/racial e a vestimenta, foram identificadas como marcadores de desigualdade no contexto da formação, os quais estão associados às situações de opressão.

Eu percebi que esse meu jeito um pouco mais extrovertido, mais falante, não era muito o "perfil". Várias vezes escutei: "ah, olha, o perfil de enfermeiro, você não tem o perfil, acho que você precisa ver se o seu perfil se encaixa". E eu não tinha isso como uma violência, mas eu percebi o quanto isso me trazia mal. (P3)

Eu estava com uma calça deste tipo aqui [*jeans*], só que branca, ela [a professora] me pegou na saída do estágio e falou assim "Por que você está vindo com essa calça?" e eu disse que era calça branca, que eles [professores] pedem para usar no estágio, então eu vinha com calça branca, e ela disse "Mas você não está percebendo que essa calça está muito colada em você? Você acha que uma enfermeira tem que se comportar assim? Se vestir dessa forma?", ela me colocou contra a parede, minhas colegas do lado, sabe? E ela falando um monte para mim. Daí ela disse "Amanhã é o seu último dia, você não me venha com essa calça e eu não quero mais ver você fazer estágio com essa calça por aí", daí eu chorei, foi o dia desse curso que eu mais chorei na minha vida. (P8)

Eu vim de uma outra universidade, e eu tenho uma idade um pouco maior que a base dos meus colegas de classe, e eu fui muitas vezes taxada como "ah, no teu tempo" "ah, na tua idade" "ah, como tu é velha". E eu comecei a me sentir muito mal com isso, porque dava a impressão que eu era uma pessoa velha e que eu não estava no lugar que era para estar. (P14)

Tinha um professor que sempre pegava no pé dos meninos *gays*, mas isso eu descobri depois que eu passei pela disciplina, eu não sabia até então. Aí, conversando com outros meninos *gays*, eu vi que era sempre a mesma história, sabe? Era mais pegação no meu pé, de me achar um mau aluno, essas coisas. Hoje eu vejo que sim, era relacionado com a minha orientação sexual, porque não era só comigo, foi com vários meninos *gays* que passaram antes e depois de mim. (P2)

Eu senti um constrangimento porque na minha turma, a gente sabe, na enfermagem tem pouquíssimas pessoas negras, então assim, sempre coisinhas assim "É porque é mistura", "Ah, porque tem um pezinho na África, né?" Então eu comecei a notar [...] Nossa, sabe? [...] De dizer "ah, mas nem para ser preto serve, né?", e sempre sorrindo, zombando. (P3)

Com relação ao ambiente de aprendizagem, no contexto teórico, as situações de opressão estão relacionadas, geralmente, com a não valorização do estudante, com a ausência de uma educação que estimule a reflexão e que permita ao estudante se sentir parte do processo de aprendizagem.

Tem várias situações, principalmente dessa relação professor-aluno, no quesito de desprezar o que o aluno está falando porque ele é um aluno, porque naquele espaço ele não deveria ter voz. (P5)

Tem alguns professores, às vezes, que te tratam nesse sentido, de considerar pouco o que o aluno está falando, de pensar que ele é detentor do conhecimento e o aluno está ali só para ouvir o que ele tem para dizer. (P6)

A professora trouxe um novo método de avaliar a disciplina e aí a metade da turma já tinha passado pela parte da aula dessa professora e a outra metade ainda iria passar, e eu estava nessa última. E daí eu disse que a gente estava bem corrido e que não achava que seria legal aplicar aquele método de avaliação com a gente, porque não tínhamos mais tempo para aplicar, e nisso, quando eu falei, ela veio e encostou a mão no meu pescoço e meio que segurou, na frente de todo mundo, e eu acabei me engasgando, pareceu que ela meio que queria me enforcar e botou a mão no meu pescoço e eu fiquei mal, comecei a tossir porque eu não estava conseguindo respirar direito e daí ela se afastou e viu que com certeza não tinha feito a coisa certa e saiu. (P15)

Eu escutei de uma professora que falou para a turma inteira que a graduação era prioridade e que não interessava se a pessoa trabalhava ou não. Eu não sofria na época porque, graças a Deus, minha mãe tem como me sustentar [...], mas eu acredito que tem muita gente que tem uma casa para sustentar, um filho para criar, e uma pessoa falar um negócio desses sem o mínimo de humanização. Elas [professoras] vivem falando em humanização na teoria, mas não sabem como aplicar isso com os alunos, eu acho que tem muito assim “Eu sou professora e eu sou detentora do conhecimento e eu estou passando pra vocês e fechou”. (P7)

No contexto prático, a violência está diretamente vinculada aos procedimentos técnicos, quanto menor for a habilidade e destreza do estudante para desenvolver técnicas de enfermagem, maior é a propensão de que ele sofra violência. Além disso, campos práticos com pacientes em situação crítica de saúde foram os espaços com maior número de situações de violência, conforme falas dos estudantes.

Todo dia ela [professora] chegava e dizia “Ah, se fosse preciso aquilo que era para vocês passarem na fase, vocês não iriam passar”, “Ah, porque vocês nunca sabem fazer nada”, “Ah, porque vocês não sabem nem aspirar uma medicação” e ela sempre julgava, então eu chegava todo dia em casa chorando, mal, porque ela sempre dizia que a gente não tinha capacidade para estar ali, que se dependesse dos pré-requisitos da disciplina, que a gente não seria aprovado, que todos nós iríamos reprovar. (P6)

Era uma tortura e era cotidiana. O professor era muito bom, só que ele cobrava muito dos alunos, na verdade não tem importância a pessoa cobrar, mas o modo

como era cobrado, era um tipo de violência psicológica, eram frases como: “Se você não souber isso, se você não decorar isso, você não vai ser um bom enfermeiro”, “Não sei o que você está fazendo aqui, você não é capaz de cuidar de alguém”, “Se você não tiver esse conhecimento você não vai exercer a profissão do jeito que você deveria exercer”. Então eram frases muito pesadas, não era uma cobrança de “Seria legal, agregaria no teu conhecimento, você conseguiria ser um melhor enfermeiro”, era uma coisa mais pesada, eram falas diminuindo ou falando que se você não conseguisse compreender um determinado assunto, tu já não eras qualificado para estar ali. (P9)

[...] eu já estava totalmente nervosa e ela [professora] me mandou fazer um corticoide, que eu não lembro o nome, mas é um corticoide super comum, e a dose era 50mg e ela [professora] disse “Você vai aspirar 100mg, porque não tem mais como utilizar o resto da dose, então você vai aspirar 100mg, mas vai fazer 50mg na paciente” daí eu fui fazer. Nesse momento, duas colegas vieram conversar comigo e eu estava conversando e fazendo a medicação e a professora estava conversando com a enfermeira. Aí eu fiz e, na distração, no nervosismo, eu fiz os 100mg, mas assim, na minha cabeça eu não tinha claro o que poderia acontecer com a paciente naquela hora, eu fiz e continuei conversando e não me dei conta, dali a pouco a professora veio e me perguntou: “Você viu o que você fez?”, “Você viu quanto que você botou de medicação para ela?” nossa, na hora que eu me dei conta, olha, eu não sei o que me deu força para continuar em pé naquele momento, eu entrei num desespero que eu achei que eu ia infartar ali, eu não tinha ar. Ela olhou e disse assim “Tu viu o que você fez?” e começou a me chamar de tudo ali dentro do setor, agora eu não vou saber te dizer ao certo do que ela me chamou na frente da enfermeira, das minhas colegas e da paciente, sorte que a paciente estava dormindo. Daí ela disse “Você é totalmente desatenta, você não está vendo o que está fazendo? Você não presta atenção nas coisas?” e começou a despejar. E na hora o meu desespero era saber se a paciente ia morrer, se não fizessem alguma coisa. (P8)

[...] eu ia aferir os sinais vitais, só que eu estava com muita dificuldade de conseguir aferir a pressão dela [paciente], porque o pulso era muito fraco e estava muito difícil. Eu chamei a professora para ela me auxiliar e nisso que eu chamei ela pediu o estetoscópio para que ela pudesse aferir a pressão e o esfigmomanômetro era o do hospital, e ela não estava conseguindo auscultar e perguntou onde que eu tinha comprado o estetoscópio, porque o material era horrível, na frente do paciente. Me senti muito mal, muito humilhada mesmo, ela disse “Onde que você comprou isso? É horrível, não dá para escutar nada”, e isso tudo na frente do paciente. Eu fiquei meio sem reação e eu disse “ah professora, é o que eu posso ter no momento”, porque realmente, tem coisas que a gente não pode escolher. (P11)

Dentro do Centro Cirúrgico, eu fui auxiliar e ficar observando na sala como era a dinâmica, e eu fui ajudar a colocar o campo [cirúrgico], e aí ele [anestesiologista] estava pendurando de um lado [o campo] e eu fui pegar do outro e ele simplesmente pegou a pinça que estava usando para pendurar o campo e bateu com tudo na minha mão, mas bateu mesmo, na hora até puxei a mão, porque doeu. Aí fiquei olhando para ele sem reação nenhuma e ele falou assim para mim “Sai daqui, porque isso não é para vocês fazerem”. Só que me chamou atenção porque assim, eu não estava esperando, a gente estava conversando com a pessoa que estava ali [técnico de enfermagem circulante de sala operatória] e ele simplesmente bateu com tudo, chegou a fazer um barulho, sabe quando tu tiras a mão com tudo? Porque chega a doer. (P1)

## **Repercussões na aprendizagem e no cuidado de enfermagem**

As situações de violência repercutem, em geral, de modo negativo no processo de aprendizagem, tendo em vista que os eventos causam estresse e sentimentos de medo,

ansiedade, desânimo e vontade de desistir do componente curricular ou do curso de enfermagem.

Em muitos momentos a gente quer falar alguma coisa, a gente está empolgada com alguma coisa só que a gente não pode falar, não pode discutir porque vai se sentir violentada, sabe? (P10)

Eu só não desisti [do curso] porque eu estava fazendo uma outra disciplina que estava gostando muito e que outras professoras tentaram me acalmar e me orientaram bem, e eu continuei. Confesso que toda vez que estava saindo de casa para fazer essa disciplina de novo eu ficava mal, cada momento que eu chegava na universidade para fazer essa disciplina era uma tortura, não via a hora de terminar. (P13)

Levantava todos os dias pedindo “Que passe logo, que passe logo, eu quero que passe logo”, queria que acabasse de uma vez, porque eu não me sentia confortável no estágio, não tinha vontade de ir para o estágio. Eu já acordava assim, com aquela vontade de chorar, pensando “Meu Deus, eu vou precisar ir para lá”, vou precisar ver ela [professora] de novo, vou precisar fazer as coisas com ela [professora] lá. Eu fui, mas não era confortável para mim. (P1)

Eu pensei em desistir muito, porque eu achei que estava entrando em uma profissão errada para mim, e esse lado de já começar tu sendo aluno, tu não ajudas o teu colega, esse individualismo prejudica muito, tu vê que já começa na graduação. E essas pessoas, que profissionais vão ser? Aí tu pensas “será que eu estou na profissão errada?” as pessoas não pensam no outro. (P15)

Ademais, estudantes relatam que, pela característica avaliativa das atividades práticas e posturas pedagógicas dos docentes, muitas vezes, não comentam suas dúvidas com os professores, mas com os profissionais do serviço. Também houve situações nas quais estudantes desenvolveram práticas assistenciais de modo equivocado, mas não foram capazes de relatar para o professor ou para os profissionais do serviço.

Já teve várias vezes de eu perguntar para o enfermeiro antes de ir perguntar para o professor, por medo, receio do que ele poderia me responder, me criticar e a punição. O medo maior do estudante acho que é a punição por nota, por reprovar ou então até o julgamento de o professor chegar no final do estágio e dizer que “Ah, você não vai ser um enfermeiro bom”, isso é o que a gente tem mais medo. (P4)

Eu prefiro perguntar para os técnicos que estão ali comigo do que perguntar para a professora. Tem professor que é muito aberto, mas tem professor que tu sabes que vai vir uma cacetada, então eu preferia, muitas vezes, conversar com o técnico do que eu perguntar para o professor. Tanto eu como os meus colegas, muitas vezes a gente prefere perguntar para o profissional que está ali com a gente, do que com o próprio professor. (P2)

[...] A gente conhece até certo ponto o professor, a gente não sabe se em situações como essas, de erro, como a pessoa vai reagir, vai se comportar, até acontecer. Então, claro que eu tenho receio de falar com qualquer tipo de professor, mesmo que eu tivesse uma maior proximidade eu não falaria. Eu falaria até para uma técnica de enfermagem ou enfermeira da unidade, mas eu não falaria para o professor, é a

última pessoa que eu recorro. Isso é bem pesado, mas é a última pessoa que eu recorro, tanto é que nos meus estágios as pessoas que mais me ajudaram foram os técnicos de enfermagem, são pessoas que eu confio mais do que ir direto no professor. (P7)

Já aconteceu de eu fazer alguma medicação ou um curativo e eu ter aquela dúvida de saber se eu estava mesmo fazendo a coisa certa, mas de não chamar o professor por medo de ser repreendido novamente, como já aconteceu uma outra vez. (P6)

Eu fiquei muito mal, porque acho que administrei errado [um medicamento] e eu não tive coragem de falar com o professor, porque era uma professora muito rígida e que com certeza iria me reprovar ou, talvez, o meu medo era maior, né? Mas eu não tinha abertura com ela, não tinha como eu chegar para ela e falar alguma coisa, daí eu acabei fazendo, fiz errado, sei que fiz, levo essa culpa para mim para o resto da graduação e da vida, e não tive coragem de falar para ninguém. Ninguém sabe. (P4)

### **Estratégias de resistência: possibilidades de existir e resistir**

Diante das situações de violência, os estudantes constroem estratégias para enfrentar o fenômeno e lapidar seu processo formativo. O apoio dos familiares, colegas de classe e dos professores é importante para o desenvolvimento da autonomia e para o despertar da consciência que denuncia a opressão e acredita em um processo de formação com mais respeito e acolhimento.

E aí eu falei para minha amiga “Chega, eu não quero mais ficar sentindo isso, porque eu estou me prejudicando”. [...] A minha família me apoiou muito também. (P12)

[...] Eu acho que, sinceramente, foram os grupos de pesquisa que me ajudaram muito, porque ali a gente tem um contato maior com vários professores e daí ali você vê que professor é gente igual todo mundo, sabe? [...] Porque o professor para mim sempre esteve em um pedestal, e a gente sempre abaixo, só que isso foi mudando ao longo da formação. Eu já não enxergo mais professor em cima e o aluno embaixo, é óbvio que o professor tu tens que respeitar, ele é autoridade máxima da aula, mas se eu tiver que debater alguma coisa com um professor eu consigo, mas antes, talvez por causa dessa visão que eu tinha, de professor no alto e aluno no baixo, não. (P2)

Acho que há alguns professores que querem fazer isso, que querem fazer a gente ter mais autonomia, que nos instigam, fazem com que a gente perceba isso [a opressão]. Eu comecei a perceber que tinha sofrido violência depois de ter saúde mental, onde entra autocuidado, então eu percebi isso. O jeito que os professores falam começa a estimular a autonomia, o autocuidado, a reflexão. (P3)

Será que eu posso falar que [a opressão] pode influenciar pelo lado positivo? Porque eu me coloco muito no lugar do outro. Se eu precisasse ensinar alguém que nunca viu aquilo na vida, que fez poucas vezes, eu espero ter paciência se um dia acontecer isso. Não tem como tu ensinares uma pessoa que não tem agilidade e você querer apressar ela a fazer, aí ela vai acabar fazendo mal feito, o que tu prefere? Eu prefiro que ela aprenda devagar e faça bem feito do que passar tudo correndo, ela se

estressar e acabar fazendo coisas erradas e eu voltar lá e ter de fazer de novo por ela. (P1)

As falas demonstram que algumas estratégias coletivas podem ser elaboradas para facilitar o enfrentamento da violência e criar uma cultura de paz na formação. O acompanhamento multidisciplinar dos estudantes em situação de opressão, o compartilhamento de vivências entre professores e estudantes e momentos de educação para os estudantes, com relação ao direcionamento correto dos casos de opressão, podem representar movimentos neste sentido.

Talvez resgatar mais, fazer mais treinamento com os docentes. [...] eu acho que deveria ter, porque somos muito suscetíveis a cometer a violência, mesmo sem querer, e a receber a violência também. (P1)

Eu acho que o aluno não tem uma orientação do que fazer nesse momento, de quem recorrer. (P13)

Eu fui em um congresso onde teve uma roda de conversa falando sobre as violências sofridas e nessa universidade eles têm um ambiente que recepciona os alunos, com psicólogos, enfermeiros. Esse aluno é escutado e acolhido. Deveria ser acompanhado como o aluno está vivendo esse processo de aprendizagem, porque eu acho que a gente precisa se expressar, precisa falar, isso é libertador! (P3)

A gente até tem algumas disciplinas que se voltam para isso, mas geralmente é o professor questionando como está o sentimento do aluno, daí aluno compartilha com aluno e todo mundo tem uma vivência parecida. Seria muito importante o processo contrário também, de o professor exprimir aquilo que ele está vivendo, como é a situação e vida dele, para que a pessoa veja que não é só o aluno que tem dificuldade, os meus professores também têm. (P6)

De um modo geral, as informações convergem para compreender que o fenômeno tem constância na graduação em enfermagem, ocorrendo em virtude de características pessoais e de aprendizagem dos estudantes. O contexto prático pode ser considerado o ambiente em que mais ocorre violência, principalmente de ordem psicológica. Os estudantes resistem aos atos de violência a partir de redes de apoio, as quais incluem colegas e familiares, e têm consciência de possíveis estratégias para diminuir a ocorrência de atos violentos e qualificar os processos de formação.

## DISCUSSÃO

Na primeira categoria dos resultados, as informações indicam múltiplos desafios vivenciados pelos estudantes durante a formação, os quais, muitas vezes, não estão

relacionados ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas com características próprias dos estudantes. Pode-se observar a faixa etária, a sexualidade, o grupo étnico e a vestimenta como fatores que aumentam a chance de sofrer violência, o que ocorre, em grande medida, devido a construção social de um perfil ideal de enfermeiro/enfermeira, cujas raízes remontam a gênese da profissão.

Ao dizer que recebera um chamado divino para exercer o cuidado dos soldados na Guerra da Criméia, Florence Nightingale (1820-1910) foi capaz de enfrentar a rigidez de uma época patriarcal de poucos direitos às mulheres e marcar o início de uma profissão dedicada ao cuidado ao ser humano em todas as fases do viver (PADILHA; BORENSTEIN; SANTOS, 2015). No entanto, em meio às conquistas para a enfermagem e para as mulheres de modo geral, aponta-se a associação teológica como uma fragilidade para a construção da profissão, que influencia a forma de compreensão do cuidado de enfermagem até os dias atuais.

Dentre essas fragilidades, destaca-se a construção de um perfil ideal de enfermeira, geralmente aproximado da imagem de seres celestiais, santos e religiosas, que deveria ser subserviente, respeitar a hierarquia e desenvolver suas atividades de forma humilde e obediente (NAUDERER; LIMA, 2005). Assim, o preparo técnico para o exercício da enfermagem implicava a tácita aceitação de padrões de comportamentos e de estereótipos específicos.

Embora os tempos tenham se transformado, as heranças estereotipadas daquela época ainda estão presentes na educação em enfermagem, que pouco tem contribuído para mudanças nas posturas e na imagem da enfermeira contemporânea (NAUDERER; LIMA, 2005). Diante disso, os fatores pessoais indicados pelos estudantes podem representar os motivos pelos quais vivenciam a condição de opressão, justamente porque não correspondem aos padrões historicamente estabelecidos nesta área profissional.

Em relação à faixa etária, há escassez de pesquisas que tratem de sua relação com a ocorrência de violência. Estudos demonstram que esta é uma variável importante para analisar os fatores estressantes na graduação em enfermagem, pois assinala diferentes ciclos de vida e suas implicações sociais (CESTARI et al., 2017; COSTA et al., 2018). No caso de estudantes mulheres com idade mais avançada, por exemplo, pode haver maior chance de que sofram estresse, tendo em vista os papéis de gênero construídos na sociedade, os quais atribuem integralmente à mulher atividades que deveriam ser compartilhadas, em especial os ofícios domésticos e a criação dos filhos.

O controle sobre o corpo também está presente nas falas dos participantes, quando são relatadas situações de repressão à vestimenta e ao comportamento. Neste cenário, a

opressão pode ser motivada, dentre outras coisas, pelo ideário da enfermeira como um ser angelical, de caridade e de doação ao outro, não devendo, portanto, transparecer vaidade de qualquer intensidade. O paradigma nightingeliano da enfermeira que anda de modo silencioso e utiliza vestes silenciosas (RODRIGUEZ et al., 2017) parece ainda ressoar no contexto da formação em enfermagem.

Sobre as violências de sexualidade e de grupo étnico, estudos nacionais e internacionais indicam maior chance de que um estudante não-heterossexual sofra violência do que um heterossexual, assim como, estudantes não brancos têm maior chance de sofrer violência do que estudantes brancos (ZANATTA et al., 2018b; VILLIERS; MAYERS; KHALIL, 2014; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016). Esses dados exprimem uma realidade mantenedora de preconceitos de diversas ordens, os quais oprimem as pessoas que não se adequam aos padrões de vida socialmente construídos.

A violência motivada pelos fatores pessoais indicados pode ser associada a quatro dimensões de opressão discutidas nas obras de Paulo Freire: a antropológica, a política, a econômica e a ontológica. A opressão antropológica está relacionada a não aceitação da cultura do outro como válida e legítima, assim, o opressor busca formas para fazer imperar a sua noção de cultura, de sociedade e de moralidade (ANDREOLA, 2014). Diante disso, percebe-se que, quando o professor se utiliza do poder docente numa tentativa de sentenciar como o estudante deve agir ou se vestir para que atinja um perfil ideal de enfermeiro, há a anulação da livre expressão do educando e de sua maneira de vivenciar o mundo.

O controle de como se vestem sem a atribuição de significações, em especial as mulheres, evidencia a disciplinarização do corpo, pois gera uma censura que pouco tece relação com a efetividade da aprendizagem, uma vez que se vincula mais a uma conduta moral do que com o processo de ensino. Deste modo, invade instâncias decisórias individuais dos estudantes, ferindo a autonomia e a liberdade do outro.

Com relação a vestimenta, considera-se importante salientar a não vinculação desta crítica com os uniformes utilizados nos ambientes práticos e, tampouco, as heranças de uniformização da enfermagem. É compreensível que, diante de cenários específicos, como é o caso do contexto hospitalar, seja comum a existência de comportamentos e vestimentas pré-determinados, em função do próprio cenário de aprendizagem exigir algumas modificações. Quanto ao tradicional ritual de uniformização da enfermagem, há uma série de representações e significados atrelados ao seu uso, o que, historicamente, representou um aspecto de fundamental relevância para a construção da identidade profissional da enfermagem e para a valorização da enfermeira graduada (ALMEIDA et al., 2018; APERIBENSE et al., 2019).

Os discursos discentes, por outro lado, evidenciam uma posição autoritária sobre o corpo, bem como, a imposição de regras socialmente construídas para a corporeidade das pessoas, com pouco ou nenhum estímulo para as transformações necessárias a partir da construção de significações sobre o tema. Ao proceder deste modo, nenhuma intervenção é capaz de gerar resultados positivos, pois onde prevalece a imposição e não o diálogo, não há lugar para reflexão e para uma ação transformadora; a opressão ocupa o lugar do diálogo e o sujeito é reduzido a condição de oprimido (FREIRE, 2017).

Noutras manifestações da violência, nota-se certa marginalização dos estudantes de idade mais avançada, dos *gays* e dos negros, demarcando uma dimensão política da opressão. Esta dimensão se relaciona à condição na qual alguns grupos populacionais específicos têm negado o acesso a recursos comuns para outros indivíduos (ANDREOLA, 2014). Na perspectiva do processo ensino-aprendizagem é possível interpretar que não cursar o ensino superior no início da vida adulta, não exercer a heterossexualidade e não pertencer à branquitude, são marcadores de diferenças sociais que implicam a produção de vulnerabilidades aos estudantes.

O viés político destes atos reside no fato de a opressão ocorrer apenas com indivíduos que não apresentam as características conferidas como legítimas pelo opressor. No curso investigado, a ausência de estudantes oprimidos em função de estar cursando o ensino superior no início da vida adulta, de sua heterossexualidade ou por serem brancos, indica diferenças no tratamento entre estudantes de faixas etárias distintas, entre estudantes heterossexuais e homossexuais e entre estudantes negros e não-negros. Ao considerar que todo ato educativo é político e pautado ideologicamente (FREIRE, 2018a), pode-se compreender a violência direcionada aos indivíduos pertencentes a “minorias” historicamente marginalizadas – em especial os *gays* e os negros – como um modo de estabelecer e controlar os lugares ocupados por eles no processo ensino-aprendizagem, o que é um posicionamento político.

Aliado a isso, as falas evidenciam um tipo de violência relacionado com a condição financeira dos estudantes, pois, quando não possuem recursos para adquirir materiais que agradem os docentes e os profissionais do serviço, passam por situações constrangedoras, inclusive na presença dos pacientes, demarcando uma dimensão econômica da opressão (ANDREOLA, 2014). Neste caso, a opressão econômica se apresenta de modo micropolítico, atingindo os estudantes de maneira pontual e em situações específicas; por caracterizar uma questão social complexa, não se pode ignorar que está vinculada à um contexto macropolítico de divisão da sociedade por meio de classes sociais.

Essa conjuntura de opressão em dimensões antropológica, política e econômica exige uma reflexão sobre o próprio ser humano, seus modos de ser e sua vocação ontológica enquanto sujeito que é. Diferentemente de outras formas de vida, os seres humanos possuem a capacidade única de realizar o movimento de viver com e no ambiente no qual estão inseridos, pois, não somente vivem no mundo, mas, por fazer parte dele enquanto agentes que modificam o ambiente e por ele são modificados, edificam seus caminhos, criam novas possibilidades de vida e constroem a cultura de seu povo (FREIRE, 2017).

Neste sentido, a missão ontológica de ser sujeito é inerente a condição humana. A transformação do indivíduo em sujeito implica a transição de uma consciência ingênua para a criticidade reflexiva, movimento pelo qual se conquista o poder decisório sobre as próprias trajetórias de vida e sobre os processos de ser e de viver no mundo. Freire (2017) nomeia esta condição como *ser mais*, nela o indivíduo oprimido se transforma em sujeito, desenvolvendo compreensão das ordens sociais nas quais está imerso, da necessidade de humanizar a sociedade e da eminência em denunciar a opressão daqueles que ainda não conseguiram atingir a autonomia e a liberdade, porque ninguém se liberta isoladamente, mas em comunhão, na reflexão coletiva.

Confrontando as percepções freireanas às situações de opressão vivenciadas pelos estudantes, observa-se que na medida em que são impedidos de livremente expressar-se e desrespeitados devido às suas características individuais, há a negação da condição de sujeito para estes educandos. O cerceamento experienciado cotidianamente pelos estudantes resulta na construção forçada de um indivíduo que na verdade não existe, porque existir é um ato consciente de afirmação de si e do outro, e que não resiste à opressão na qual está imerso, porque se torna domesticado, cala-se, isola-se, aliena-se nas engrenagens ideológicas que produzem a opressão, acreditando nesta realidade como a única possibilidade de vida; desumaniza-se (FREIRE, 2017). Deste modo, não é capaz de *ser mais*, logo, não pode cumprir sua vocação ontológica de libertar a si mesmo e ao outro.

Diante da opressão concreta, a educação emerge como uma estratégia para a mobilização dos oprimidos – aqui representados pelos estudantes – rumo ao rompimento do cerceamento opressivo, dado que ela é, sobretudo, uma prática social de inclusão e humanização (FREIRE, 2018b). O ato educativo deve se pautar em uma prática cujo objetivo seja a diminuição das iniquidades sociais e o despertar de uma consciência crítica, assim, o educando, ao ser conduzido intelectualmente por um facilitador, comumente conferido à personalidade docente, pode enxergar para além das amarras que lhe foram colocadas,

experimentando outras formas de ver o mundo. Para tanto, este processo só é possível a partir de uma ação pedagógica dialógica, acolhedora e compreensiva.

As situações de opressão relatadas nos discursos dos estudantes refletem um distanciamento da perspectiva de educação dialógica, voltada para o estímulo da autonomia e da liberdade dos educandos. Em ambos ambientes – teórico e prático, as informações convergem para uma prática pedagógica pouco aberta para dar vez e voz aos estudantes.

No contexto teórico, as falas indicam que o professor assume posturas verticalizadas, nas quais as experiências e as opiniões dos estudantes são desconsideradas, pois a utilização do poder docente se sobressai a humanização do sujeito que se dispõe a educar. Os estudantes costumam ser podados quando da tentativa de participação ativa em sala de aula, o que se torna ainda mais evidente nas situações em que discordam, em alguma medida, das condutas dos professores. Informações semelhantes foram encontradas no estudo de Scardoelli e colaboradores (2017), que, ao contrário do esperado para o docente, se observou descaso e desprezo aos estudantes, gerando sentimentos de inferiorização e incapacidade.

No contexto prático, a opressão se manifesta de modo mais evidente, muitas vezes, por meio de violência psicológica e física. Apesar de o professor protagonizar os casos de violências neste âmbito, também os profissionais do serviço aparecem como perpetradores. Sobre estes últimos, é importante lembrar que a integração ensino-serviço é fundamental para a qualidade da educação em todas as áreas da saúde, haja vista a ausência desta interlocução que impede o estudante de vivenciar uma formação de qualidade e comprometida com as reais necessidades da população (CECCIM; FEUERWERKER, 2004; VENDRUSCOLO et al., 2018). Os serviços que integram o Sistema Único de Saúde (SUS) devem ser coparticipes na formação de novos profissionais das áreas, o que é assegurado constitucionalmente (BRASIL, 1988). Logo, a forma de abordagem da equipe multiprofissional com os estudantes deve ser debatida e problematizada a fim de enfrentar situações de violência e sensibilizar os profissionais para a importância do contato com a equipe multiprofissional na construção de uma futura prática colaborativa do enfermeiro.

Com relação aos professores, é necessário compreender que o ingresso no campo prático configura um dos maiores desafios da graduação para os estudantes de enfermagem, por ser um ambiente de aprendizagem novo, no qual há envolvimento com pacientes, familiares e outros profissionais, gerando sentimento de estresse, de ansiedade e de medo (LIMA et al., 2016; SANTOS; ASSIS, 2017), tanto para os estudantes quanto para os professores. Estes sentimentos podem se intensificar quando o professor assume uma postura

autoritária ao invés de compreender as dificuldades do estudante e estimulá-lo no seu enfrentamento.

Nesta lógica, é fundamental refletir sobre dois aspectos que implicam profundamente nos processos de aprendizagem: a concepção bancária e a concepção problematizadora da educação; e as posturas adotadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas. A ascensão de uma concepção de educação e da postura pedagógica pode indicar o perfil do educador e o modo como compreende o processo de formação e o educando.

A concepção bancária da educação está relacionada com a transmissão verticalizada do conhecimento: o professor incumbe-se da função transmissiva de seus saberes para os estudantes. Pautado por essa concepção educativa, conduz os indivíduos à memorização do conteúdo narrado, pois, em função de não ter o mesmo nível de instrução do docente, o educando é visto como um recipiente vazio, necessitando ser preenchido (FREIRE, 2017). Este comportamento pode ser observado nas falas dos estudantes, quando dizem que alguns professores desprezam as contribuições e silenciam as opiniões dos acadêmicos.

Por outro lado, a educação problematizadora sinaliza um processo pedagógico de relação dialógica entre educador e educando, considerando as especificidades de ambos. O professor ocupa uma posição de facilitador, que guia o estudante na aprendizagem dos conteúdos e no reconhecimento deles diante da realidade vivenciada, criando uma rede de sentidos e significados (FREIRE, 2017). O professor de concepção problematizadora exerce a sua autoridade docente, porém, não pratica o autoritarismo, pois é consciente de que a educação deve estimular a transformação dos sujeitos sem imposições sobre o seu viver.

A autoridade e o autoritarismo docente apontam aspectos da postura assumida pelo professor na sua prática pedagógica. Esta postura, geralmente, associa-se à concepção de educação adotada e define como o docente se comporta na abordagem do conteúdo e na relação com os estudantes.

A autoridade docente diz respeito às ações realizadas para garantir o pleno desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, minimizando a chance de que a liberdade individual dos estudantes se transforme em livre e independente condição decisória (FREIRE, 2018a). Ou seja, o professor capaz de exercer autoridade é aquele que adquiriu competências e habilidades para conduzir os atos educativos de modo a respeitar a condição de sujeito do outro, atuando de forma humanizada e compreensiva, mas que, ao mesmo tempo, é consciente da importância em estabelecer algumas normas para a efetividade do processo de aprendizagem, dentre as quais se destaca o respeito a figura docente.

Em contrapartida, o autoritarismo configura uma ação antidemocrática e narcísica, na qual o professor faz o uso equivocado das prerrogativas que possui, utilizando-as como forma de controle do modo de ser, de se expressar e de viver do estudante (FREIRE, 2018a). O autoritarismo nega a construção do conhecimento e a liberdade do estudante, pois o professor o vê como um objeto, desumanizando-o ao desconsiderar suas experiências e suas condições de vida como fatores que influenciam no processo de aprendizagem (FREIRE, 2017). O exercício pedagógico autoritário, porque antidialógico, é destrutivo, resulta na subserviência do estudante ao mestre, no sentimento de insegurança e no descrédito do estudante em relação às próprias habilidades. Esse processo dá origem à opressão em sua dimensão pedagógica (ANDREOLA, 2014).

Com o objetivo de melhor elucidar as posturas docentes e suas implicações em circunstâncias reais da prática pedagógica na graduação em enfermagem, pode-se supor que, em determinado momento de aprendizagem em contexto prático, o professor vivencie uma situação de um estudante realizar a administração farmacológica equivocadamente. Nesta condição, o primeiro passo a ser dado pelo docente, evidentemente, é a garantia de não maleficência ou, se for o caso, a tentativa de reparo à condição de saúde da pessoa que recebeu o cuidado. Quanto ao educando, o professor pode assumir dois caminhos: 1) a culpabilização do estudante e a punição pelo erro; ou 2) a problematização da situação ocorrida e a produção de estratégias que impeçam a repetição da falha.

No primeiro caso, o posicionamento docente se aproxima muito do autoritarismo, pois, ao atribuir significado por meio da culpa e da penalidade, descaracteriza o momento vivido como um ato de aprendizagem e sensibiliza insuficientemente o estudante para realizar mudanças em sua prática. No segundo caso, considerando-se o emprego de um processo problematizador no qual o estudante pode compreender o motivo causador do erro e perceber o apoio do professor para manejar a situação, o docente exerce sua autoridade pedagógica, uma vez que atribui certa responsabilidade do equívoco para o estudante, contudo, ao compreender sua condição de aprendiz, não exerce a opressão como forma de ensino, desvelando com o estudante possíveis estratégias para que a situação não volte a acontecer, num movimento de ação-reflexão-ação – a própria *práxis* freireana (FREIRE, 2017).

A linha tênue entre a autoridade e o autoritarismo configura uma mazela do processo ensino-aprendizagem, dado a subjetividade intrínseca destes dois estados da ação docente. Na segunda categoria dos resultados, pode-se notar que a postura pedagógica pautada pelo autoritarismo gera repercussões negativas na formação do futuro enfermeiro e no cuidado em enfermagem.

Os estudantes sentem dificuldades para compartilhar situações do cotidiano, sanar dúvidas e para contribuir com a construção do conhecimento, devido ao medo de sofrer algum tipo de opressão no contexto de aprendizagem. Também, diversos acadêmicos relataram o desejo de desistir do componente curricular e/ou do curso em função do constrangimento e das situações de violência vivenciadas. Embora as ações docentes tenham sido citadas de modo mais frequente, o que pode estar relacionado com a posição hierárquica ocupada pelos professores, nota-se que o individualismo e a competição entre os estudantes também são considerados como manifestações opressivas e refletem de modo negativo na formação.

Sobre a prática horizontal da violência, de estudante para estudante, reitera-se a ideia de que possa ocorrer em virtude da competitividade entre os acadêmicos. Influenciados por uma noção meritocrática de educação, acreditam que o mérito estudantil só pode ser alcançado mediante comprovada excelência nas atividades pré-definidas para mensuração de desempenho acadêmico, como a atribuição de notas (MARTINS; GUISSO, 2019). Assim, pensam na avaliação de desempenho como uma constatação verídica do nível intelectual do estudante e, quanto maior for a nota atribuída, mais sabedoria terá o sujeito sobre aquele determinado tema ou assunto. Este comportamento induz a uma competitividade demasiada, aumenta a incivildade e produz estresses de diversas naturezas (SCHERER et al., 2015; SCARDOELLI et al., 2017), abrindo precedente para a produção de violências.

Com relação à violência perpetrada pelos professores, percebe-se que afeta os estudantes com bastante intensidade, transformando a desistência do curso em uma possibilidade para enfrentar a opressão vivida. Resultados de estudos indicam que a tendência em abandonar a graduação não é uma realidade exclusiva do contexto pesquisado, pois em outras regiões do Brasil e no exterior os estudantes em situação de opressão apresentam maior nível de absenteísmo, maior probabilidade de desenvolver Síndrome de *Burnout*, maior nível de estresse e de ansiedade e, conseqüentemente, acabam se afastando de um componente curricular específico ou do curso como um todo (BABENKO-MOULD; LASCHINGER, 2014; SCHERER et al., 2015; BUDDEN et al., 2015; ZANATTA et al., 2018).

No contexto pesquisado, as situações de violência parecem influenciar na formação devido ao caráter avaliativo das aulas, principalmente em campo prático. Em virtude de se sentirem avaliados em toda e qualquer técnica desenvolvida, os estudantes ficam receosos para fazer questionamentos e para certificar com o professor a correta realização dos procedimentos, pois o erro pode implicar em perda de nota e em uma possível reprovação. Assim, buscam sanar suas dúvidas com os próprios colegas ou com os profissionais do serviço, especialmente com os técnicos de enfermagem.

O caráter avaliativo no cenário de aprendizagem prático gera percepções equivocadas da figura docente, ao invés de ser compreendido pelo estudante como um sujeito com saberes e experiências diferenciados e disposto a compartilhá-los na construção de novos conhecimentos, é visto exclusivamente como um avaliador da competência técnica do estudante. Considera-se que as competências relacionadas aos procedimentos técnicos são importantes para o exercício da profissão, no entanto, levando-se em consideração que a prática docente exige, dentre outras coisas, a reflexão crítica sobre o ato pedagógico (FREIRE, 2018a), é imprescindível pensar sobre os momentos e as metodologias de avaliação dos estudantes com relação às habilidades técnicas, porque isso influenciará na efetividade da aprendizagem.

Devido à constância do fenômeno no contexto prático, torna-se relevante assinalar que as aulas teórico-práticas representam, para a maioria dos estudantes, o primeiro contato com as práticas de enfermagem e com o ambiente de trabalho em saúde, seja no nível primário, secundário ou terciário de atenção. Por outro lado, nos estágios supervisionados, desenvolvidos nas últimas fases do curso de graduação, se espera dos estudantes um nível mais elevado de conhecimentos e habilidades relacionadas às técnicas de enfermagem, considerando-se as experiências vivenciadas ao longo do curso. Diante disso, autores destacam a dissemelhança entre estes dois momentos, sendo as aulas teórico-práticas um período em que os estudantes se sentem inseguros e ansiosos na transformação da base teórica construída na sala de aula em cuidado de enfermagem (SILVA; SILVA, 2004; LIMA et al., 2016; CABETE et al., 2016).

Considerando todo o impacto psicológico que este momento carrega consigo e a importância da atuação docente para a minimização das repercussões negativas na vida do estudante (LIMA et al., 2016), é indispensável que o professor diferencie os processos de avaliação para estes dois momentos, com o objetivo de atribuir às aulas teórico-práticas um caráter mais formativo do que avaliativo. É importante ressaltar a necessidade de repensar a atribuição de notas como forma de avaliação dos estudantes, uma vez que simboliza relações de poder ancoradas no punitivismo e, geralmente, não representa uma análise consistente do aprendizado do estudante (SCHERER et al., 2015).

O ensino prático sem configurar um momento de aprendizagem e a ausência da figura do professor como um ponto de apoio faz com que os estudantes busquem outras formas de orientação para desenvolver as atividades práticas, comprometendo a correta execução das técnicas de enfermagem. Como percebido nas falas dos estudantes, essa situação pode gerar imprudência e negligência no cuidado com os pacientes. A respeito disso,

estudos relacionam a violência vivenciada pelos estudantes à oferta de um cuidado pouco humanizado e permeado pela reprodução dos atos violentos (CONDON, 2014; HOPKINS; FETHERSTON; MORRISON, 2014; TEE; ÖZÇETIN; RUSSELL-WESTHEAD, 2016).

A perspectiva freireana indica a réplica da violência vivida como resultado de uma opressão de dimensão psicológica, caracterizada pela dualidade existencial do oprimido que, em razão de acreditar na opressão como a única realidade possível, passa a se identificar com as convicções do opressor, apostando no ato de oprimir como estratégia para renunciar sua condição de oprimido (ANDREOLA, 2014; FREIRE, 2017). A imitação do opressor representa um meio para inverter os papéis sociais, assim, o sujeito mais vulnerável, no cenário prático relacionado com a figura do paciente/doente, poder-se-á tornar o alvo da opressão.

No que diz respeito ao enfrentamento da opressão, na terceira categoria dos resultados, é possível notar que os estudantes citam o acolhimento de colegas de classe, amigos e familiares, o contato mais aproximado com os professores e a reflexão sobre as ações praticadas como formas de resistir e de minimizar os impactos das situações de violência.

A existência de uma rede de apoio é essencial para encorajar os estudantes na não aceitação da condição de opressão e para estimular a tomada de consciência destes enquanto uma classe oprimida. No momento em que compartilham as situações de violência com outras pessoas e mediante inserção em ambientes nos quais há o contato direto com professores, como nos grupos de pesquisa, os estudantes percebem que, embora exista diferença entre posições ocupadas por docentes e discentes, não há necessidade de linearidade nas relações entre os sujeitos, assim, constroem novas percepções sobre o processo formativo e sobre o ato pedagógico. Tal construção só é possível a partir de uma profunda reflexão sobre todo o contexto educativo e os atravessamentos da violência neste espaço. Em função disso, reitera-se a importância da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional e intelectual dos estudantes (PEIXOTO; PEIXOTO, 2016).

A conscientização sobre a condição de oprimido exige uma tomada de consciência que ocorre a partir do diálogo, neste caso, entre estudante-estudante e entre estudante-professor, tendo em conta que os principais perpetradores da violência foram os próprios colegas de classe e os professores. Na dialogicidade, as pessoas compartilham experiências e se reconhecem umas às outras, dando origem a um caminho no qual o ser humano pode existir como dono de si e transformador do mundo (FREIRE, 2013). Isso quer dizer que o diálogo é, fundamentalmente, a possibilidade de libertação dos estudantes da condição de oprimidos,

porque dialogando uns com os outros podem compreender que a realidade vivida não é a única possível, e de esclarecimento dos opressores sobre os seus atos opressivos, porque, desde sempre imersos nos atos de violências, não são capazes de entendê-los como um processo que desumaniza e oprime o outro e a si mesmo.

A desumanização nunca é uma via única, quando um indivíduo oprime o outro, tirando-lhe sua humanidade, também está se desumanizando (FREIRE, 2017). O opressor necessita compreender seu ato como um processo desumanizante para que transforme suas ações, contudo, não pode fazê-lo sozinho; o oprimido necessita denunciar o ato desumanizante, falar sua palavra ao mundo e mostrar ao opressor seu ato desumanizador. A partir dos discursos, nota-se que alguns estudantes realizam a reflexão sobre a situação de opressão vivida, de tal modo que se sensibilizam da importância de não perpetuar o círculo vicioso de opressão.

Assim, os discentes indicam possíveis estratégias para diminuir a ocorrência de violência na formação, como a sensibilização do docente, o apoio e acompanhamento dos estudantes, nomeadamente no primeiro contato com o campo prático, a promoção de componentes curriculares específicos sobre a temática e a orientação de como o oprimido pode se mobilizar no enfrentamento da violência. Estudos indicam o emprego de modelos teóricos de empoderamento, o incentivo às comunidades de prática e a construção de componentes curriculares específicos como estratégias para estimular relações de respeito e empatia no âmbito da educação em enfermagem (SHANTA; ELIASON, 2014; PORTOGHESE et al., 2014; BURGER et al., 2014).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A violência se manifesta de diversos modos durante o processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem. Os atos direcionados aos estudantes são perpetrados, hegemonicamente, pelos professores, entretanto, os colegas de classe e os profissionais do serviço também são mencionados como opressores.

No ambiente teórico, a opressão está mais vinculada às questões relacionais, entre estudante-estudante e estudante-professor. No cenário prático, os atos estão aliados a fatores como a habilidade e a destreza técnica, além da dificuldade do relacionamento com trabalhadores de outras categorias profissionais. Em ambos contextos, a postura pedagógica rígida do docente e o caráter avaliativo das atividades abriu precedente para a produção de

violência e influenciou negativamente, tanto no aprendizado dos estudantes, como no cuidado de enfermagem.

Destaca-se a necessidade em relativizar os resultados encontrados, pois, em função da subjetividade de percepção da violência, atos identificados como opressores para alguns sujeitos não são interpretados da mesma forma por outros. Além disso, com relação ao docente como perpetrador de violências, ressalta-se que algumas situações de autoridade do professor no processo de aprendizagem podem ter sido confundidas pelos estudantes como autoritarismo, sendo classificadas como atos de violência. Por outro lado, os dados indicam urgência em refletir as posturas dos docentes na graduação de enfermagem, para minimizar a assunção de ações pedagógicas opressoras e antidemocráticas.

Espera-se que os resultados possam estimular reflexões sobre o tema no contexto da graduação em enfermagem, com o objetivo de desenvolver estratégias de resistência ao fenômeno e de táticas para amenização das consequências geradas. O processo de aprendizagem compreensivo, acolhedor e humanizado é essencial para a formação de um profissional enfermeiro comprometido com a sociedade e consciente dos desafios na construção de uma cultura de paz.

Sobre as limitações do estudo, salienta-se a impossibilidade na generalização dos resultados obtidos, em função da abordagem metodológica utilizada. A escassez de produções científicas nacionais acerca do objeto de pesquisa também se configura como limitação, posto a dificuldade para estabelecer comparações com realidades de outras regiões do país.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Regina Lucia Muniz et al. Vestuário e identidade profissional na formação de enfermeiros em Juiz de Fora. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1639-1647. 2018. Disponível em: < [http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt\\_0034-7167-reben-71-s4-1548.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt_0034-7167-reben-71-s4-1548.pdf)>, Acesso em 10 set. 2019.

ANDREOLA, B. A. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, D. R et al. (Org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

APERIBENSE, Pacita Geovana Gama de Souza et al. Uniforme de alunas de enfermagem: estratégia para construção da identidade profissional (1950-1960). *Texto e Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 28, e20170593. 2019. Disponível em: < [http://www.scielo.br/pdf/tce/v28/pt\\_1980-265X-tce-28-e20170593.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v28/pt_1980-265X-tce-28-e20170593.pdf)>. Acesso em 19 set. 2019.

BABENKO-MOUL, Yolanda; LASCHINGER, Heather K. S. Effects of incivility in clinical practice setting on nursing student burnout. *International Journal of Nursing Education*

Scholarship, v. 11, n. 1, p. 145-154. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25367690>>. Acesso em 12 ago. 2019.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 49-79. 2017. Disponível: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/942/459>>. Acesso em 19 set. 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jun. 2013. Seção 1, n. 112, p. 59-62.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a Emenda n. 91/2016*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 19 set. 2019.

BUDDEN, Lea M. et al. Australian nursing students' experience of bullying and/or harassment during clinical placement. *Collegian*, v. 24, n.2, p. 125-133, abr. 2015. Disponível em: <[https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696\(15\)00116-X/fulltext](https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696(15)00116-X/fulltext)>. Acesso em 12 ago 2019.

BURGER, Kathleen G. et al. Application of the Symphonological Approach to Faculty-to-Faculty in Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, v. 53, n. 10, p. 563-568, out. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25275989>>. Acesso em 19 set. 2019.

CABETE, Dulce et al. A primeira experiência clínica do estudante de enfermagem. *Pensar Enfermagem*, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 3-24, jun/dez. 2016. Disponível em: <[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23728/1/Doc1\\_3\\_25.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23728/1/Doc1_3_25.pdf)>. Acesso em 19 set. 2019.

CECCIM, Ricargo Burg; FEUERWERKER, Laura C.M. O quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em 19 set. 2019.

CESTARI, Virna Ribeiro Feitosa et al. Stress in nursing students: study on sociodemographic and academic vulnerabilities. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 190-196, mar/abr. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000200190&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002017000200190&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 19 ago. 2019.

CONDON, Barbara Backer. Incivility as bullying in nursing education. *Nursing Science Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 21-26, 2014. Disponível em: <[https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894318414558617?rfr\\_dat=cr\\_pub%3Dpub](https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0894318414558617?rfr_dat=cr_pub%3Dpub)>

med&url\_ver=Z39.88-2003&rfr\_id=ori%3Arid%3Aacrossref.org&journalCode=nsqa>. Acesso em 19 set. 2019.

COSTA, Christefany Régia Braz et al. Estresse entre estudantes de graduação em enfermagem: associação de características sociodemográficas e acadêmicas. *Revista Saúde e Pesquisa*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 475-482, set/dez. 2018. Disponível em: < <http://177.129.73.3/index.php/saudpesq/article/view/6765/3282>>. Acesso em 19 set. 2019.

CRUZ, Gênesis Vivianne; PEREIRA, Wilza Rocha. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 66, n. 2, p. 241-250, mar/abr. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n2/14.pdf>>. Acesso em 19 set. 2019.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HIRSCH, Carolina Domingues et al. Coping strategies of nursing students for dealing with university stress. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 5, p.783-790, set/out. 2015. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000500783](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500783)>. Acesso em 19 ago. 2019.

HOPKINS, Martin; FETHERSTON, Catherine M., MORRISON, Paul. Prevalence and characteristics of aggression and violence experienced by Western Australian nursing students during clinical practice. *Contemporary Nurse*, v. 49, p. 113-21. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25549752>>. Acesso em 19 ago. 2019.

LIMA, Josemir Almeida et al. Expectativas do estágio hospitalar para estudantes de enfermagem. *Revista de Atenção à Saúde*, São Paulo, v. 14, n. 48, p. 5-10, abr/jun. 2016. Disponível em: < [http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_ciencias\\_saude/article/view/3372/pdf](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_ciencias_saude/article/view/3372/pdf)>. Acesso em 19 set. 2019.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria et al. Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. esp, p. 1-10. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf>>. Acesso em 19 set. 2019.

MARTINS, Leydiane da Conceição Gomes Ferreira; GUISSO, Luana Frigulha. Avaliação: um desafio no processo ensino-aprendizagem na educação – revisão de literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, São Paulo, v. 24, e379, p. 1-6. 2019. Disponível em: < <https://www.acervocientifico.com.br/index.php/saude/article/view/379>>. Acesso em 19 set. 2019.

MATEUS, Gustavo Affonso Pisano; PINGOELLO, Ivone. Ocorrência de Bullying no ensino superior. *Revista UNINGÁ Review*, Maringá, v. 22, n. 3, p. 30-36, abr/jun. 2015. Disponível em: < <http://revista.uninga.br/index.php/uningareviews/article/view/1631/1242>>. Acesso em 19 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v.5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017. Disponível em: < <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>>. Acesso em 19 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia (Org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 21-42.

NAUDERER, Taís Maria; LIMA, Maria Alice Dias da Silva. Imagem da enfermeira: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 58, n. 1, p.74-77, jan/fev. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n1/a14.pdf>>. Acesso em 19 set. 2019.

PADILHA; Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; SANTOS, Iraci. *Enfermagem: história de uma profissão*. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2015.

PEIXOTO, Nuno Miguel dos Santos Martins; PEIXOTO, Tiago André dos Santos Martins. Prática reflexiva em estudantes de enfermagem em ensino clínico. *Revista de Enfermagem Referência*, Coimbra, v. 5, n. 11, p. 121-132, out/dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn11/serIVn11a13.pdf>>. Acesso em 19 set. 2019.

PIRES, AP. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes; 2008. p. 154-211.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 19-37, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00019.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.

PORTOGHESE, L. et al. Community of practice in healthcare: an investigation on nursing students' perceived respect. *Nurse Education in Practice*, v. 14, n. 2, p. 417-421, ago. 2014. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24480096>>. Acesso em 19 set. 2019.

RODRIGUEZ, Giovana Cóssio et al. O discurso do “ser enfermeiro”. *Revista Uruguaya de Enfermería*, Montevideu, v. 12, n. 2, p. 75-91, nov. 2017. Disponível em: < <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/230/225>>. Acesso em 19 set. 2019.

SANTOS, Kaline Dellys; ASSIS, Marcio Antonio. Fatores que contribuem para a segurança e insegurança do graduando de enfermagem durante o estágio. *Enfermagem Brasil*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-10. 2017. Disponível em: < <https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/898/1852>>. Acesso em 19 set. 2019.

SCARDOELLI, Márcia Glaciela da Cruz et al. Nursing academics' experience in face of moral harassment. *Revista de Enfermagem UFPE online*, Recife, v. 11, n. 2, p. 551-558, fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11973/14521>>. Acesso em 19 ago. 2019.

SCHERER, Zeyne Alves Pires et al. Manifestação da violência no ambiente universitário: o olhar de acadêmicos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 69-77, jan/mar. 2015. Disponível em: <<https://www.fen.ufg.br/revista/v17/n1/pdf/v17n1a08.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.

SHANTA, Linda L.; ELIASON, Anne R.M. Application of an empowerment model to improve civility in nursing education. *Nurse Education in Practice*, v. 14, n. 1, p. 82-86, jan. 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595313001285?via%3Dihub>>. Acesso em 19 set. 2019.

SILVA, Daniel Marques; SILVA, Ernestina Maria Veríssimo. Ensino clínico na formação em enfermagem. *Millenium – Journal of Education, Technologies and Health*, v. 30, n. 9, p. 103-119. 2004. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8437>>. Acesso em 19 set. 2019.

SMITH, Carolyn R. et al. Seeing Students Squirim: Nursing Students' Experiences of Bullying Behaviors During Clinical Rotations. *Journal of Nursing Education*, v. 55, n. 9, p. 505-513, set. 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5149060/pdf/nihms827422.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2019.

TEE, Stephen; ÖZÇETIN, Yeter Sinem Üzar; RUSSELL-WESTHEAD, Michele. Workplace violence experienced by nursing students: A UK survey. *Nurse Education Today*, v. 41, p. 30-35, jun. 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691716001209?via%3Dihub>>. Acesso em 19 ago. 2019.

TEIXEIRA, Michelle Cecille Bandeira; DIAS, Maria Clara; RIBEIRO, Carlos Martins. Entre espelhos: a formação em saúde e sua produção de violência, *Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 156-165. 2018. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/586>>. Acesso em 19 ago. 2019.

VENDRUSCOLO, Carine et al. Integração ensino-serviço em saúde: diálogos possíveis a partir da gestão de coletivos. *Escola de Enfermagem Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, e20180237. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt\\_1414-8145-ean-22-04-e20180237.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt_1414-8145-ean-22-04-e20180237.pdf)>. Acesso em 12 ago. 2019.

VILLIERS, Tania de; MAYERS, Pat M.; KHALIL, Doris. Pre-registration nursing students' perceptions and experiences of violence in a nursing education institution in South Africa. *Nurse Education in Practice*, v. 21, n. 6, p. 666-73, nov. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25262064>>. Acesso em 12 ago. 2019.

ZANATTA, Elisângela Argenta et al. Experiences of violence in the nursing training process: repercussions of corporeity in youths. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 27, e3670016, ago. 2018a. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300323&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072018000300323&script=sci_arttext&tlng=en)>. Acesso em 19 ago. 2019.

ZANATTA, Elisângela Argenta et al. Violence in the contexto of Young nursing students: repercussions in the perspective of vulnerability. *Revista Baiana de Enfermagem*, Bahia, v. 32, e25945. 2018b. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/25945/16682>>. Acesso em 19 ago. 2019.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações realizadas no decorrer desta pesquisa geraram resultados relevantes para compreender com maior propriedade as características e as implicações do fenômeno da violência no âmbito da graduação em enfermagem. Julga-se importante destacar os achados apresentados nos três manuscritos que compõem este trabalho, pois demonstram, de fato, as contribuições do estudo para a sociedade, para a comunidade acadêmica e para o meio científico.

A revisão de literatura demonstrou que a temática da violência no contexto da graduação é um tema de abordagem escassa na pesquisa científica brasileira, que possui algumas iniciativas investigativas, mas que pouco tem se desenvolvido tanto quantitativa como qualitativamente. No âmbito internacional, em função da quantidade de material disponível, inclusive de instrumentos elaborados especificamente para avaliação e mensuração do fenômeno na graduação, este parece ser um objeto de pesquisa adotado de modo mais frequente por pesquisadores da área. As pesquisas nacionais e internacionais apontam a constante presença de situações violentas da graduação em enfermagem, sendo que as violências de natureza psicológica são as mais frequentes, como a incivilidade, a agressão verbal e o *bullying*.

A análise dos dados coletados por meio do questionário *survey* indica que as características do fenômeno no contexto pesquisado não destoam das informações levantadas na revisão de literatura. A violência atinge a maioria dos estudantes investigados, nos diferentes cenários de aprendizagem, as violências de natureza mais frequentes são as psicológicas e de privação e abandono, e os perpetradores são, predominantemente, professores e colegas de classe. Com relação à violência sexual, apesar de não ter existido significância estatística, o cálculo de *Odds Ratio* demonstrou maior probabilidade de estudantes não-brancos e não-heterossexuais vivenciarem este tipo de violência quando em comparação com estudantes que não possuem essas características.

Na análise dos dados obtidos por meio das entrevistas individuais, é possível perceber diferenças nas características da violência entre os ambientes teórico e prático de aprendizagem. Enquanto no ambiente teórico os atos estão relacionados ao exercício de poder do docente sobre o estudante, das relações interpessoais entre docentes-estudantes e estudantes-estudantes e da competitividade, no campo prático a violência se torna parte do ato pedagógico, pois está aliada a fatores como a habilidade de destreza técnica do estudante, ou seja, a ocorrência de violência é inversamente proporcional à demonstração de habilidades no

desenvolvimento das práticas de enfermagem. Essa realidade implica negativamente na qualidade da formação e no cuidado de enfermagem, pois produz inseguranças no estudante.

A análise de ambas etapas quantitativa e qualitativa da investigação demonstrou que a violência ocorre, geralmente, entre professor-estudante e estudante-estudante. Entre os estudantes pode haver relação com a demasiada competitividade pela excelência acadêmica entre os acadêmicos, já no caso dos professores, os dados indicam para as posturas pedagógicas rígidas e pelo caráter avaliativo das aulas, especialmente no cenário prático, como produtoras de violência. A personalidade docente foi indicada como aquela que mais produz violência com os estudantes, o que pode ser/estar aliado com diversos fatores, como a hierarquia na relação professor-estudante e o autoritarismo da prática pedagógica. Sobre isso, assinala-se a necessidade de relativizar os resultados encontrados, dado a subjetividade de percepção da violência, assim, situações de autoridade docente podem ter sido confundidas com autoritarismo e, portanto, classificadas como atos de violência.

De modo geral, as três seções de resultados demonstraram que a violência é um fenômeno muito presente no âmbito da graduação em enfermagem, necessitando ser melhor explorado e enfrentado. Reconhecer que o ambiente universitário configura *locus* de produção e reprodução de atos violentos é o primeiro passo para pensar em estratégias de investigação e enfrentamento da violência. Além disso, é necessário que a temática seja discutida com mais afinco no decurso formativo, quer seja durante os componentes curriculares quer seja em momentos extraclasse, em espaços exclusivamente construídos para abordar o tema.

Espera-se que os resultados encontrados possam auxiliar no enfrentamento da violência no processo de formação da graduação em enfermagem, estimulando docentes, estudantes e outras pessoas envolvidas a pensar estratégias para promover ambientes de aprendizagem compreensivos, acolhedores e humanizados. A qualidade de formação pretendida para os futuros enfermeiros/enfermeiras só pode ser garantida por meio de uma educação dialógica, voltada para a liberdade e para a conscientização dos sujeitos.

Sobre as limitações do estudo, acredita-se que a inclusão de outras IES poderia contribuir para analisar possíveis semelhanças e diferenças do fenômeno em outras regiões do país, bem como, a observação das práticas pedagógicas poderia auxiliar na compreensão mais aprofundada da violência nos cenários de aprendizagem, principalmente no contexto prático. Considera-se que a ausência de literatura nacional sobre a temática pode ter produzido algumas fragilidades no desenvolvimento da pesquisa, como é o caso da ausência de aplicação de um instrumento devidamente validado para coleta dos dados quantitativos.

Cumprir destacar a dificuldade de acesso aos estudantes e de trabalhar com o tema da violência. O medo de compartilhar as experiências, de ter a identidade revelada e de sofrer perseguição dentro do departamento de enfermagem fez com que muitos estudantes não participassem da pesquisa.

Como pesquisador em formação e aspirante à docência no ensino superior, alguns momentos foram muito difíceis no desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo durante a etapa qualitativa. A violência é um fenômeno que impacta os sujeitos em domínios bastante particulares e de modos diferenciados, acessar esse espaço exigiu preparação intensa para realizar a abordagem sem causar danos para os participantes. Enquanto em algumas entrevistas era possível perceber a força dos estudantes na não-aceitação da opressão, em outras, foi impossível não se emocionar junto com os estudantes que, por vezes, chegaram a cogitar o suicídio como forma de encerrar o círculo de violência.

Seria injusto comigo, com os participantes e com a comunidade acadêmica dizer que os resultados encontrados trouxeram satisfação, pois acredito em uma educação inclusiva, acolhedora e voltada para a conscientização e para a liberdade de educandos e educadores. A violência ceifa a possibilidade de que esse processo ocorra. Contudo, seria insincero dizer que não me orgulho de ter investigado este tema, pois assim dei voz àqueles que querem, mas não conseguem e/ou não podem falar.

A denúncia que se faz nesta dissertação não objetiva que o mundo saiba dos resultados, mas que os estudantes, os professores e os outros indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem possam olhar para estes dados e se sensibilizar quanto à emergência de transformações no processo de formação, para, realmente, provocar mudanças positivas no cotidiano das pessoas. Muito mais do que o cumprimento de um ritual para finalização de um curso de Mestrado, a elaboração desta dissertação evidencia o cenário universitário como um ambiente em que também ocorrem injustiças e, portanto, necessita transformações na prática de docentes, estudantes e demais sujeitos envolvidos.

Nestes tempos difíceis no cenário brasileiro, onde parece haver uma apologia ao preconceito, aos atos violentos e à intolerância por parte de alguns governantes do país, este estudo confirma a impossibilidade de *ser mais* quando a violência atravessa as relações humanas, porque ela oprime o ser humano, aprisionando-o em uma consciência ingênua e roubando sua capacidade de refletir sobre a realidade vivida. Contudo, mesmo na atual conjuntura político-social, há que se ter esperança na vida e no povo, esperança do verbo esperar, da qual fala Paulo Freire, que faz o ser humano se levantar, ir atrás, se unir e acreditar que nenhuma realidade é única e estática, logo, passível de mudanças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Ana Lúcia; MERHY, Emerson Elias. Formação em saúde e micropolítica: sobre conceitos-ferramentas na prática de ensinar. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 10, n. 49, p. 313-324, abr/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18n49/1807-5762-icse-18-49-0313.pdf>>. Acesso em 21 set. 2018.
- ALMEIDA FILHO, Naomar. A vida universitária como objeto de pesquisa e o *campus* universitário como etnopaisagem. In: SAMPAIO, S. M. (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011, 273p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>>. Acesso em 21 set. 2019.
- ANDREOLA, B. A. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, D. R et al. (Org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARAGÃO, Júlio. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. *Revista Práxis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 59-62, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/566/528>>. Acesso em 25 set. 2019.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *Revista Gênero*, Niterói, v. 17, n. 2, p. 49-79, jan. 2017. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/942/459>>. Acesso em 19 ago. 2019.
- BHONA, Fernanda Monteiro de Castro; LOURENÇO, Lelio Moura; BRUM, Camila Resende Soares. Violência doméstica: um estudo bibliométrico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, p. 87-100. 2011. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63n1/v63n1a10.pdf>>. Acesso em 22 set. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jun. 2013. Seção 1, n. 112, p. 59-62.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.344, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. *Diário Oficial da União*, n. 73, seção 1, Brasília, DF, abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. DATASUS. Violência doméstica, sexual e/ou outras violências – BRASIL. 2019. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinannet/cnv/violebr.def>>. Acesso em 22 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde - PNaPS: revisão da Portaria MS/ GM nº 687, de 30 de março de 2006. Brasília: MS, 2014.

CASSIANI, Silvia Helena De Bortoli; BASSALOBRE-GARCIA, Alessandra; REVEIZ, Ludovic. Acesso Universal à Saúde e Cobertura Universal de Saúde: identificação de prioridades de pesquisa em enfermagem na América Latina. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 23, n. 6, p. 1195-1208, nov/dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692015000601195&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692015000601195&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 21 set. 2019.

CECCIM, Ricargo Burg; FEUERWERKER, Laura C.M. O quadrilátero da Formação para a Área da Saúde: Ensino, Gestão, Atenção e Controle Social. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a04.pdf>>. Acesso em 19 set. 2019.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da violência 2018*. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33410&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432)>. Acesso em 26 set. 2019.

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a Violência*. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

COSTA, Simone de Melo et al. Identificação de maus-tratos entre acadêmicos de saúde. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 133-138. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/29719>>. Acesso em 19 ago. 2019.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Gênesis Viviane; PEREIRA, Wilza Rocha. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 66, n. 2, p. 241-250, mar/abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v66n2/14.pdf>>. Acesso em 22 set. 2019.

DUARTE, Maiara Cardoso et al. Gênero e violência contra a mulher na literatura de enfermagem: uma revisão. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 2, mar/abr. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2670/267040408020/>>. Acesso em 21 set. 2019.

FISKE, Alan Page; RAI, Tage Shakti. *Virtuous Violence: hurting and killing to create, sustain, end, and honor social relationships*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2014.

FNAIS, Naif et al. Harassment and Discrimination in Medical Training: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Academic Medicine*, Filadélfia, v. 89, n. 5, p. 817-827, mai. 2014. Disponível em: <<https://insights.ovid.com/pubmed?pmid=24667512>>. Acesso em 21 set. 2019.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em 26 set. 2019.

FRANCISCHINI, Rosângela. As faces da infância em contextos de violência física intrafamiliar. *Revista de Psicologia da UNESP*, São Paulo, v. 15, p. 71-86, 2003. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/1047/966>>. Acesso em 22 set. 2019.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 64. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GALAVOTE, Heletícia Scabelo et al. O trabalho do enfermeiro na atenção primária à saúde. *Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 20, n.1, p. 90-98, jan/mar. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1277/127744318013/>>. Acesso em 21 set. 2019.

GARCIA, Ana Luiza Casasanta; TRAJANO, Maria Peres. Violência sexual contra mulheres e saúde mental: um diálogo sobre a norma técnica de prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 260-280. 2018. Disponível em: <<http://stat.elogo.incubadora.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/5003/5213>>. Acesso em 21 set. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODINHO, Carla Christina Pereira da Silva et al. A violência no ambiente universitário. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 31, n. 4, p. 1-8, out/dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/8768>>. Acesso em 19 ago. 2019.

HIRSCH, Carolina Domingues et al. Coping strategies of nursing students for dealing with university stress. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 68, n. 5, p.783-790, set/out. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672015000500783](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500783)>. Acesso em 19 ago. 2019.

IFTIKHAR, Rahila; TAWFIQ, Razaz; BARABIE, Salem. Interns' perceived abuse during their undergraduate training at King Abdul Aziz University. *Advances in Medical Education and Practice*, Auckland, v. 4, n. 5, p. 159-166, mai. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4041023/pdf/amep-5-159.pdf>>. Acesso em 21 set. 2010.

KRUG, Etienne G et al. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

MAGNAVITA, Nicola; HEPONIEMI, Tarja. Workplace violence against nursing students and nurses: an italian experience. *Journal of Nursing Scholarship*, v. 43, n. 2, p. 203-210, abr. 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21605325>>. Acesso em 26 set. 2019.

MASCARENHAS, Márcio Dênis Medeiros et al. Caracterização das vítimas de violência doméstica, sexual e/ou outras violências no Brasil – 2014. *Revista Saúde em Foco*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-14, jan/jun. 2016. Disponível em: <<http://smsrio.org/revista/index.php/revsf/article/view/199/178>>. Acesso em 22 set. 2019.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v.5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>>. Acesso em 19 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia (Org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 21-42.

\_\_\_\_\_. Violência e educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 249-268, jul/dez. 2013. Disponível em:<<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338/1413>>. Acesso em 21 set. 2019.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo; Hucitec, 2014.

\_\_\_\_\_. *Violência e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

MUSSE, Juliana Oliveira; RIOS, Maria Helena Evangelista. Atuação do enfermeiro frente a violência doméstica sofrida pelo idoso. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/26636>>. Acesso em 21 set. 2019.

ODALIA, Nilo. *O que é violência*. Brasiliense, 2017.

PADILHA; Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; SANTOS, Iraci. *Enfermagem: história de uma profissão*. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2015.

PEQUENO, Marconi. Violência e Direitos Humanos. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 28, n. 43, p. 135-146. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/view/aurora.28.043.DS07>>. Acesso em 21 set. 2019.

PIMENTA, Dagmar Cambauva Baptista; GUIMARÃES, Luciana Aparecida. Assédio moral violência maléfica no ambiente de trabalho e suas implicações psicológicas. *Revista Educação UNG-SER*, São Paulo, v. 11, n.3, p. 1. 2016. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2565/1909>>. Acesso em 22 set. 2019.

PIRES, AP. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes; 2008. p. 154-211.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas (Org). *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência, entre práticas e representações sociais: uma trajetória de pesquisa. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 19-37, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00019.pdf>>. Acesso em 21 set. 2018.

RICHARDS, Jeffrey. *Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

ROSA, Rosiléia et al. Violência: conceito e vivência entre acadêmicos da área da saúde. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 81-90, jan/mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v14n32/07.pdf>>. Acesso em 21 set. 2019.

SAMPAIO, Maria do Rozário de Fátima Borges et al. Atividade de enfermagem: trabalhando de A a Z. *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, n. 56, p. 118-125, dez. 2016. Disponível em: <[http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/12/Divulga%C3%A7%C3%A3o\\_56\\_Cofen.pdf](http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/12/Divulga%C3%A7%C3%A3o_56_Cofen.pdf)>. Acesso em 21 set. 2019.

SANTA CATARINA. *Conheça Santa Catarina*. 2019b. Disponível em: <<https://www.sc.gov.br/index.php/conhecasc>>. Acesso em 26 set. 2019.

SANTA CATARINA. História e Cultura. 2019a. Disponível em: <<http://turismo.sc.gov.br/oque-fazer/historia-e-cultura/>>. Acesso em 26 set. 2019.

SANTOS, José Luís Guedes dos et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 26, n. 3, e1590016. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n3/0104-0707-tce-26-03-e1590016.pdf>>. Acesso em 25 set. 2019.

SCHERER, Zeyne Alves Pires et al. Manifestação da violência no ambiente universitário: o olhar de acadêmicos de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 69-77, jan/mar. 2015. Disponível em: <<https://www.fen.ufg.br/revista/v17/n1/pdf/v17n1a08.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2019.

SILVA FILHO, Cláudio Claudino. *Educação para paz na formação em saúde: diálogos e utopias em Paulo Freire*. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Departamento de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SIMONS, Sbellie. Workplace bullying experienced by Massachusetts registered nurses and the relationship to intention to leave the organization. *Advances in Nursing Science*, v. 31, n. 2, p. 48-59. 2008. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18497581>>. Acesso em 26 set. 2019.

SOMMER, Damiana et al. Caracterização da violência contra crianças e adolescentes: indicativos para a prática do enfermeiro. *Revista de Enfermagem*, Frederico Westphalen, v. 13, n. 13, p. 14-28. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadeenfermagem/issue/view/159>>. Acesso em 21 set. 2019.

SOUSA, Francisca Averlânia Dutra et al. Reflexão da ação do enfermeiro acerca da violência praticada no contexto da adolescência. *Mostra Interdisciplinar do curso de Enfermagem*, Quixadá, v. 2, n. 1, jun. 2016. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/mice/article/view/1121>>. Acesso em 21 set. 2019.

STRECK, Danilo R. et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Michelle Cecille Bandeira; DIAS, Maria Clara; RIBEIRO, Carlos Martins. Entre espelhos: a formação em saúde e sua produção de violência, *Revista da Associação Brasileira de Ensino Odontológico – ABENO*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 156-165. 2018. Disponível em: <<https://revabeno.emnuvens.com.br/revabeno/article/view/586>>. Acesso em 19 ago. 2019.

VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado; MENDONÇA, Juliana Moro Bueno. Assédio moral no trabalho: dilacerando oportunidades. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 19-39, jan/mar. 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/9022/40297>>. Acesso em 22 set. 2019.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil. 2016. Disponível em: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Protocolo produzido para a Revisão de Literatura

<b>PROTOCOLO PARA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA</b>
<p><b>I. PESQUISADORES E VOLUNTÁRIOS</b></p> <p>André Lucas Maffissoni (1)            Jussara Gue Martini (2)            Monica Motta Lino (3)</p>
<p><b>II. PARTICIPAÇÃO DOS PESQUISADORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do protocolo: 1</li> <li>- Avaliação do protocolo: 2, 3</li> <li>- Busca e seleção dos dados: 1</li> <li>- Checagem dos dados coletados: 1, 2, 3</li> <li>- Busca dos estudos completos: 1</li> <li>- Avaliação crítica dos estudos: 1, 2, 3</li> <li>- Síntese dos dados: 1</li> <li>- Análise dos dados, resultados e elaboração do artigo: 1, 2, 3</li> <li>- Apreciação final, avaliação e sugestões: 1, 2, 3</li> <li>- Finalização e encaminhamento para a revista: 1, 2, 3</li> </ul>
<p><b>III. Validação do protocolo</b></p> <p>Profa. Dra. Jussara Gue Martini – Ad hoc no conteúdo            Profa. Dra. Monica Motta Lino – Ad hoc em protocolo e base de dados</p>
<p><b>IV. PERGUNTA</b></p> <p>Como a violência se apresenta no processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem?</p>
<p><b>V. OBJETIVO</b></p> <p>Compreender com a violência se apresenta no processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem.</p>
<p><b>VI. DESENHO DO ESTUDO</b></p> <p>Trata-se de uma Revisão Integrativa de Literatura, com abordagem qualitativa. As etapas serão conduzidas a partir de (GANONG, 1987):</p> <p style="margin-left: 40px;">1) Escolha da pergunta de pesquisa;</p>

- 2) Definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos;
- 3) Seleção da amostra a partir da aplicação dos critérios;
- 4) Inclusão dos estudos selecionados em formato de tabela construída a partir do Microsoft Excel,
- 5) Análise dos resultados, identificando diferenças e conflitos;
- 6) Discussão e análise dos resultados;
- 7) Apresentação do estudo em forma de artigo científico.

#### **VII. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO**

- Artigos científicos disponíveis *online, full text*, publicados entre 2014 e 2018.

#### **VIII. CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO**

- Artigos duplicados;
- Artigos na modalidade revisão;
- Artigos cujo escopo não esteja alinhado aos objetivos da presente revisão.

#### **IX. ESTRATÉGIAS DE BUSCA (Pesquisa avançada)**

As estratégias de buscas serão realizadas com base nos descritores do DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) listados abaixo, de modo isolado e combinado:

**Conjugação 1 (inglês):** violence AND nursing AND education;

**Conjugação 2 (inglês):** violence AND nursing AND student;

**Conjugação 3 (português):** violência AND enfermagem AND educação;

**Conjugação 4 (português):** violência AND enfermagem AND estudante;

**Conjugação 5 (espanhol):** violencia AND enfermería AND educación;

**Conjugação 6 (espanhol):** violencia AND enfermería AND estudiante.

#### **Bases de Dados**

SciELO®, ERIC®, LILACS®, Web of Science®, MEDLINE®, CINAHL®, Scopus® e Google Acadêmico®. Todas as bases serão acessadas via Portal CAPES, com acesso UFSC.

#### **X. BUSCA, SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS:**

##### **- 1ª Etapa do estudo:**

- 1) Busca do quantitativo de trabalhos apresentados na(s) base(s);
- 2) Leitura individual dos títulos e resumos de todos os trabalhos encontrados;

3) todos os estudos que atenderem aos critérios de inclusão coletados e salvos em biblioteca específica do gerenciador bibliográfico EndNote®;

4) revisão por pares dos estudos pré-selecionados.

**- 2ª Etapa do estudo:**

1) Será realizada a leitura do texto completo dos artigos captados na primeira etapa para, então, aplicar os critérios de exclusão - essa etapa será realizada em par de pesquisadores com duplo cego;

2) Os estudos selecionados como objetos de análise serão comparados, por fim, de modo a verificar a concordância. Caso haja trabalhos em que apenas um pesquisador incluiu/excluiu, eles serão analisados pelos outros autores para que, coletivamente, tome-se a decisão de (não) incorporação;

3) os artigos selecionados como objetos de estudo serão organizados em planilha própria, contendo:

- Código de identificação
- Ano de publicação
- Título
- País de origem
- Natureza do artigo (tipo de pesquisa e abordagem)
- Principais resultados/conclusões/contribuições
- Recortes textuais para ilustrar os achados
- Observações

## **XI. AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDOS**

A análise dos estudos será realizada a partir leitura exaustiva dos objetos, na íntegra, com o objetivo de constatar a aderência ao escopo da presente revisão. Para seguir as diretrizes da Revisão Integrativa, os achados serão organizados em uma tabela no Microsoft Excel® e analisados a partir dos itens relacionados na matriz. Dentro de cada item, as ideias serão agrupadas por similaridade, de modo a se desenvolver uma síntese de forma narrativa. Esta avaliação segue o modelo analítico de Ganong (1987) que orienta a construção de Revisões Integrativas da Literatura.

A escolha pela narrativa é coerente para estudos de fenômenos sociais complexos, como é o caso da violência. O estudo narrativo parte do pressuposto ontológico de que a realidade é socialmente construída por meio das interações sociais das pessoas. Os indivíduos

subjetivamente percebem a realidade como dotada de uma realidade objetiva e intersubjetivamente a legitimam, dotando-a de uma quase materialidade que possibilita o convívio humano em uma rede de significados comuns. Essa rede de significados constitui a cultura humana (GEERTZ, 1989).

A partir da análise de dados, emergirão categorias, agrupadas por similaridade. As categorias serão posteriormente discutidas face à literatura atualizada.

## **XII. DIVULGAÇÃO**

O manuscrito será encaminhado para publicação em periódico científico.

## **XIII. REFERÊNCIAS**

GANONG, L.H. Integrative reviews of nursing. **Rev. Nurs Health**, v.10, n. 1, p. 1-11, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.

## APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados quantitativos (questionário tipo *survey*)

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DE VIOLÊNCIAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Caro respondente, este formulário tem o objetivo de identificar as situações de violência vivenciadas por você durante o processo ensino-aprendizagem na sua formação profissional. O processo ensino-aprendizagem é um conceito utilizado para descrever o percurso de aprendizagem em determinado espaço de construção de conhecimentos. Neste caso, esse processo diz respeito às suas experiências de aprendizagem, enquanto estudante de graduação de enfermagem. As questões são, em sua maioria, de caráter objetivo. Se você não souber como responder uma questão, passe diretamente para a próxima.

Essa pesquisa propõe, além da aplicação deste questionário, entrevista com estudantes que já experienciaram a violência no processo ensino-aprendizagem, desta forma, se desejar, você poderá deixar seu nome e número de telefone e/ou e-mail, no final deste formulário, para que possamos entrar em contato posteriormente. Salientamos que responder ao questionário não implica participar da entrevista, esta etapa será iniciada após a avaliação dos dados deste questionário e os participantes serão convidados conforme elegibilidade para os objetivos do estudo.

Se, porventura, você esquecer de deixar seu contato no final deste questionário, mas tem interesse em participar da segunda etapa, poderá encontrar com os pesquisadores responsáveis para manifestar o interesse, os quais estarão presentes na sala do Laboratório de Pesquisa em Educação em Saúde e Enfermagem – EDEN, todas as quintas-feiras, no período vespertino. O EDEN está localizado no Centro de Ciências da Saúde – Departamento de Enfermagem, Bloco H – 3º andar, sala 314.

#### Parte I – Dados pessoais

**P1** A sua idade está entre?

- ( ) 19 anos ou menos      ( ) 40-44 anos  
 ( ) 20-24 anos              ( ) 45-49 anos  
 ( ) 25-29 anos              ( ) 50-54 anos  
 ( ) 30-34 anos              ( ) 55-59 anos  
 ( ) 35-39 anos              ( ) 60 anos ou mais

**P2** Você se considera

- ( ) Agênero                      ( ) Transsexual  
 ( ) Mulher Cisgênero<sup>1</sup>        ( ) *Queer*<sup>2</sup>  
 ( ) Homem Cisgênero<sup>1</sup>        ( ) Travesti

Outro: \_\_\_\_\_

**P3** Você se considera

- ( ) Homossexual      ( ) Heterossexual      ( ) Bissexual      ( ) Panssexual

Outro: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup>Cisgênero: termo utilizado para se referir aos indivíduos que se identificam, em todos os aspectos, com seu “gênero de nascença”.

<sup>2</sup> Termo proveniente da língua inglesa, utilizado para designar pessoas que não se identificam no modelo da heterossexualidade ou do binarismo de gênero.

**P4** Você se mudou de outro país ou estado para estudar na UFSC?

Sim  Não

\*Se não, por favor, passe para a **P5**.

**P4.1** Se sim, de onde você veio?

Norte  Nordeste  Sul  Sudeste  Centro-oeste

Outro país: \_\_\_\_\_

**P5** Com relação ao seu grupo étnico, você se considera:

Negro  Branco  Pardo  Indígena

Outro: \_\_\_\_\_

**P6** Em qual fase/semestre do curso você está?

\*Assinale a fase/semestre que compreenda o maior número de componentes curriculares que você estiver cursando.

1ª fase  6ª fase  
 2ª fase  7ª fase  
 3ª fase  8ª fase  
 4ª fase  9ª fase  
 5ª fase  10ª fase

## Parte II – Violência no processo ensino-aprendizagem

Para responder as perguntas abaixo, considere como violência “o uso intencional de força física ou de poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, limitação de desenvolvimento ou privação” (KRUGE et al., 2002). Além disso, considere que a violência pode se apresentar em domínio físico, sexual, psicológico ou relacionada à privação e ao abandono.

### Parte II – A. Violência física

Conceito: a violência física está relacionada com a utilização da força, que pode resultar em lesões, traumas e incapacidades (KRUGE et al., 2002; MINAYO, 2009).

**P1** Você já foi fisicamente agredido durante o processo ensino-aprendizagem?

Sim. Por favor, responda as questões que seguem.

Não. Por favor, passe para a Parte II - B.

**P2** Quantas vezes você sofreu violência física no processo ensino-aprendizagem?

Uma vez  Entre seis e dez vezes

Entre duas e cinco vezes  Mais de dez vezes

**P3** Em qual período do curso você sofreu agressões físicas?

1ª fase  6ª fase  
 2ª fase  7ª fase  
 3ª fase  8ª fase  
 4ª fase  9ª fase  
 5ª fase  10ª fase

**P4** Descreva rapidamente a característica do ato violento. Por exemplo: chute, tapa, soco, beliscão, dentre outros.

---



---

**P5** A agressão ocorreu durante:

Aulas teóricas       Aulas teórico-práticas       Estágios

Outro: \_\_\_\_\_

**P6** Quem agrediu você?

Paciente e/ou familiares       Colega de classe  
 Professor       Profissional do serviço

Outro: \_\_\_\_\_

**P7** Como você reagiu ao incidente?

Não teve reação       Tentou fingir que nada aconteceu  
 Pediu à pessoa para parar       Tentou defender-se fisicamente  
 Contou para amigos / familiares       Buscou aconselhamento  
 Contou para um colega       Abriu processo  
 Relatou para um professor       Outro: \_\_\_\_\_

**P8** Você contou para alguém sobre o ocorrido?

Sim  Não

\*Se sim, não responda a questão **P8.1**.

**P8.1** Por que você não contou sobre o ocorrido para outras pessoas?

Não foi importante       Sentiu-se culpado  
 Considerou que não seriam tomadas providências  
 Sentiu-se envergonhado       Não sabia a quem relatar  
 Ficou com medo       Outro: \_\_\_\_\_

## **Parte II – B. Violência sexual**

Conceito: a violência sexual está relacionada com a invasão dos corpos, utilização não consentida de outrem para o aliciamento de práticas eróticas e/ou para a satisfação sexual do assediador, que cause constrangimento, humilhação ou dano à vítima (MINAYO, 2009).

**P1** Você já sofreu violência sexual durante o processo ensino-aprendizagem?

Sim. Por favor, responda as questões que seguem.

Não. Por favor, passe para a Parte II - C.

**P2** Quantas vezes você sofreu violência sexual no processo ensino-aprendizagem?

Uma vez       Entre seis e dez vezes

Entre duas e cinco vezes       Mais de dez vezes

**P3** Descreva rapidamente a característica do ato violento. Por exemplo: tentativa de estupro, troca de favores por ato sexual, investida física com intenção sexual, investida verbal com intenção sexual, dentre outros.

---



---

**P4** A agressão ocorreu durante:

Aulas teóricas       Aulas teórico-práticas       Estágios

Outro: \_\_\_\_\_

**P5** Quem agrediu sexualmente você?

Paciente e/ou familiares       Colega de classe

Professor       Profissional do serviço

Outro: \_\_\_\_\_

**P6** Como você reagiu ao incidente?

Não teve reação       Tentou fingir que nada aconteceu

Pediu à pessoa para parar       Tentou defender-se fisicamente

Contou para amigos / familiares       Buscou aconselhamento

Contou para um colega       Abriu processo

Relatou para um professor       Outro: \_\_\_\_\_

**P7** Você contou para alguém sobre o ocorrido?

Sim  Não

\*Se sim, não responda a questão **P7.1**.

**P7.1** Por que você não contou sobre o ocorrido para outras pessoas?

Não foi importante       Sentiu-se culpado

Considerou que não seriam tomadas providências

Sentiu-se envergonhado       Não sabia a quem relatar

Ficou com medo       Outro: \_\_\_\_\_

## **Parte II – C. Violência psicológica**

Conceito: a violência psicológica diz respeito à coação, ao constrangimento, terror, humilhação e outros elementos que afetam negativamente o bem-estar psíquico dos indivíduos (KRUGE et al., 2002; MINAYO, 2009).

**P1** Você já sofreu violência psicológica durante o processo ensino-aprendizagem?

Sim. Por favor, responda as questões que seguem.

Não. Por favor, passe para a Parte II - D.

**P2** Quantas vezes você sofreu violência psicológica no processo ensino-aprendizagem?

Uma vez       Entre seis e dez vezes

Entre duas e cinco vezes       Mais de dez vezes

**P3** Descreva rapidamente a característica do ato violento. Por exemplo: xingamentos, insultos, humilhação, chacotas, dentre outros.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**P4** A agressão ocorreu durante:

Aulas teóricas       Aulas teórico-práticas       Estágios

Outro: \_\_\_\_\_

**P5** Quem agrediu você?

Paciente e/ou familiares       Colega de classe

- ( ) Professor ( ) Profissional do serviço  
 Outro: \_\_\_\_\_

**P6** Como você reagiu ao incidente?

- ( ) Não teve reação ( ) Tentou fingir que nada aconteceu  
 ( ) Pediu à pessoa para parar ( ) Tentou defender-se fisicamente  
 ( ) Contou para amigos / familiares ( ) Buscou aconselhamento  
 ( ) Contou para um colega ( ) Abriu processo  
 ( ) Relatou para um professor ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**P7** Você contou para alguém sobre o ocorrido?

- ( ) Sim ( ) Não

\*Se sim, não responda a questão **P7.1**.

**P7.1** Por que você não contou sobre o ocorrido para outras pessoas?

- ( ) Não foi importante ( ) Sentiu-se culpado  
 ( ) Considerou que não seriam tomadas providências  
 ( ) Sentiu-se envergonhado ( ) Não sabia a quem relatar  
 ( ) Ficou com medo ( ) Outro: \_\_\_\_\_

## **Parte II – D. Violência relacionada à privação ou abandono**

Conceito: a violência relacionada à privação e ao abandono abrange a recusa ou a omissão de condições dignas para alguém em situação de vulnerabilidade (KRUGE et al., 2002); MINAYO, 2009).

**P1** Você já sofreu violência relacionada à privação ou abandono durante o processo ensino-aprendizagem?

- ( ) Sim. Por favor, responda as questões que seguem.  
 ( ) Não. Por favor, encerre as respostas e entregue o questionário ao aplicador.

**P2** Quantas vezes você sofreu violência de privação ou abandono no processo ensino-aprendizagem?

- ( ) Uma vez ( ) Entre seis e dez vezes  
 ( ) Entre duas e cinco vezes ( ) Mais de dez vezes

**P3** Descreva rapidamente a característica do ato violento. Por exemplo: não ter a oportunidade de expressar suas ideias, ter seu conhecimento desconsiderado, ser negligenciado, não receber atenção e/ou instrução nas aulas teóricas e/ou prática clínica, dentre outros.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**P4** A agressão ocorreu durante:

- ( ) Aulas teóricas ( ) Aulas teórico-práticas ( ) Estágios  
 Outro: \_\_\_\_\_

**P5** Quem agrediu você?

- ( ) Paciente e/ou familiares ( ) Colega de classe  
 ( ) Professor ( ) Profissional do serviço  
 Outro: \_\_\_\_\_

**P6** Como você reagiu ao incidente?

- Não teve reação                       Tentou fingir que nada aconteceu  
 Pediu à pessoa para parar             Tentou defender-se fisicamente  
 Contou para amigos / familiares       Buscou aconselhamento  
 Contou para um colega                 Abriu processo  
 Relatou para um professor             Outro: \_\_\_\_\_

**P7** Você contou para alguém sobre o ocorrido?

- Sim  Não

\*Se sim, não responda a questão **P7.1**.

**P7.1** Por que você não contou sobre o ocorrido para outras pessoas?

- Não foi importante                       Sentiu-se culpado  
 Considerou que não seriam tomadas providências  
 Sentiu-se envergonhado                 Não sabia a quem relatar  
 Ficou com medo                           Outro: \_\_\_\_\_

Caro participante, neste espaço você poderá deixar seus dados, caso deseje participar das entrevistas. Reiteramos que esta etapa ocorrerá após a análise dos dados do questionário, e que os participantes serão convidados conforme elegibilidade para os objetivos da pesquisa.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Obrigado pela disponibilidade e pelo interesse em participar desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

KRUG, Etienne G et al. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, Kathie; ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia (Org.). *Impactos da violência na saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. p. 21-42.

## **APÊNDICE C – Instrumento pré-estruturado para a realização das entrevistas**

**Entrevistador:**

**Data:**

**Código identificador do(a) participante:**

**Idade do participante:**

**1** – O que você compreende por violência?

**2** – Você considera que já sofreu violência no meio acadêmico?

**3** – Em algum momento da graduação você se sentiu violentado por alguma situação relacionada ao ato de aprendizagem?

**4** – No seu entendimento, as violências vivenciadas por você durante o processo ensino-aprendizagem tiveram alguma relação com a sua cultura?

**5** – A sua condição financeira lhe colocou em alguma situação desfavorável durante o processo formativo? Em quais momentos?

**6** – Você já se sentiu inferiorizado diante de um colega, professor, paciente ou outro profissional? Se sim, qual foi o contexto no qual se desenvolveu a situação?

**7** – Você já ficou em silêncio quando gostaria de ter expressado suas ideias? Você já foi silenciado por alguém? Se sim, qual foi o contexto no qual se desenvolveu essa situação?

**8** – Você já se sentiu incapaz ou alguém já lhe fez sentir incapaz de realizar alguma atividade durante o processo de formação? Se sim, qual foi o contexto no qual se desenvolveu essa situação?

**9** – Em algum momento do processo formativo você se sentiu desvalorizado ou ignorado? Se sim, qual foi o contexto no qual se desenvolveu essa situação?

**10** – Você acredita que os aspectos pedagógicos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem contribuem para sua autonomia e empoderamento?

**11** – Você acredita que as aulas teóricas, teórico-práticas e práticas, ofertadas na graduação de enfermagem, contribuem para a reflexão acerca das condições do ser estudante e do ser enfermeiro/enfermeira?

**12** – Em sua concepção, o modo como as aulas são/estão organizadas contribui para uma compreensão do contexto que envolve o assunto abordado? Por que?

**13** – Você já se sentiu desassistido quando teve alguma dúvida ou passou por alguma situação de dificuldade relacionada à aprendizagem? Se sim, de quem você esperava apoio e por qual motivo você acha que não o teve?

**14** – Você considera que já praticou violência com algum colega seu ou professor? Se sim, qual foi o contexto no qual se desenvolveu essa situação?

**15** – Como você percebe que essas situações vivenciadas podem influenciar na sua formação e posterior atuação profissional?

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a etapa quantitativa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Jussara Gue Martini, pesquisadora responsável, e o pesquisador André Lucas Maffissoni, mestrando em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “Violência e seus atravessamentos no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem”, que tem como objetivo investigar em que medida a violência se faz presente no processo ensino-aprendizagem na formação em enfermagem, em nível de graduação, bem como as repercussões geradas por esse fenômeno na vida estudantil e futura atuação profissional. Trata-se de pesquisa vinculada a dissertação de Mestrado. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, no Prédio Reitoria II, Rua Vitor Lima, número 222, sala 401, bairro Trindade, em Florianópolis, Santa Catarina, CEP: 88040-400. Telefone: (48) 37216094, e e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Acreditamos que este estudo possibilitará compreender como a violência se apresenta na graduação em enfermagem e suas influências no contexto acadêmico e futura atuação profissional. Ainda, espera-se que a publicização dos resultados estimule as instituições, docentes e discentes a pensar/criar possibilidades para o enfrentamento deste fenômeno.

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar deste estudo e, por meio deste termo de consentimento, certificá-lo (a) da garantia do anonimato de sua identidade. Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio da resposta a um questionário tipo *survey*, que contém, em sua maioria, questões fechadas, que versam sobre as situações de violência vivenciadas por você no durante o processo ensino-aprendizagem na graduação. O (A) senhor (a) responderá somente as perguntas que considerar apto(a) ou disposto(a), ou que não lhe causem desconforto.

Os dados obtidos serão usados exclusivamente para esta pesquisa e com a finalidade prevista no projeto. Asseguramos o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o seu anonimato e a sua imagem, bem como a sua não estigmatização. Qualquer dúvida que você tiver antes ou durante a pesquisa, estaremos à disposição para responde-las.

Você não terá custos, nem compensações financeiras. No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, mesmo que não haja previsão de custos, haverá ressarcimento em dinheiro ou depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Você receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinar, ficando uma via com você e outra, com os pesquisadores.

Informamos que esta pesquisa poderá oferecer riscos de ordem reflexiva, a partir de ponderações pessoais em relação às situações de violência vivenciadas, podendo aflorar sentimentos por relembrar fatos e situações. Neste sentido, nos colocamos à disposição para trabalhar esses sentimentos, na medida do possível, buscando, em caso de prejuízo psicológico decorrente da investigação, ajuda especializada. Além disso, dispensará um pouco de seu tempo para responder as perguntas do questionário.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa não sofrerão riscos laborais, nem prejuízos físicos. Você tem a liberdade de recusar a participação do estudo. Caso aceite poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, por se tratar de uma participação voluntária. A recusa ou desistência da participação no estudo não implicará em sanção, prejuízo, dano ou desconforto. Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, mantendo o sigilo do seu nome e a imagem da instituição e a confidencialidade das informações fornecidas.

Os dados serão utilizados exclusivamente em produções acadêmicas, como apresentação em eventos e publicações em periódicos científicos. Se houver exposição dos seus dados (quebra do sigilo), mesmo que por acidente (involuntário ou não intencional), você terá direito a pedir uma indenização.

Os pesquisadores Jussara Gue Martini e André Lucas Maffissoni estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo, pelo telefone (48) 98486-4439, pelos e-mails [jussarague@gmail.com](mailto:jussarague@gmail.com) e [andremaffissoni@gmail.com](mailto:andremaffissoni@gmail.com) ou pessoalmente, no endereço: Departamento de Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Bloco H, 3º andar, sala 314, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, bairro 2 Trindade, em Florianópolis (SC).

Os dados coletados poderão ser consultados sempre que você desejar, mediante solicitação.

---

**Jussara Gue Martini**

Pesquisadora responsável  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Campus Univ. Reitor João David Ferreira  
Lima Centro de Ciências da Saúde, 3º  
andar, sala 314, 88040-970 Trindade –  
Florianópolis  
E-mail: [jussarague@gmail.com](mailto:jussarague@gmail.com)

---

**André Lucas Maffissoni**

Pesquisador colaborador  
Rua Urcelino Manoel Coelho, nº 139, CEP  
88037-050, Córrego Grande – Florianópolis –  
SC  
E-mail:  
Fone: (48) 98486-4439

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo desta pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando a autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a etapa qualitativa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Jussara Gue Martini, pesquisadora responsável, e o pesquisador André Lucas Maffissoni, mestrando em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada “Violência e seus atravessamentos no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem”, que tem como objetivo investigar em que medida a violência se faz presente no processo ensino-aprendizagem na formação em enfermagem, em nível de graduação, bem como as repercussões geradas por esse fenômeno na vida estudantil e futura atuação profissional. Trata-se de pesquisa vinculada a dissertação de Mestrado. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, situado na Universidade Federal de Santa Catarina, no Prédio Reitoria II, Rua Vitor Lima, número 222, sala 401, bairro Trindade, em Florianópolis, Santa Catarina, CEP: 88040-400. Telefone: (48) 37216094, e e-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Acreditamos que este estudo possibilitará compreender como a violência se apresenta na graduação em enfermagem e suas influências no contexto acadêmico e futura atuação profissional. Ainda, espera-se que a publicização dos resultados estimule as instituições, docentes e discentes a pensar/criar possibilidades para o enfrentamento deste fenômeno.

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar deste estudo e, por meio deste termo de consentimento, em duas vias por nós assinadas, certificá-lo (a) da garantia do anonimato de sua identidade. Sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de uma entrevista, que contém questões abertas sobre as situações de violência vivenciadas por você no durante o processo ensino-aprendizagem na graduação. O (A) senhor (a) responderá somente as perguntas que considerar apto(a) ou disposto(a), ou que não lhe causem desconforto.

A entrevista será gravada mediante a assinatura do termo de consentimento para gravações. Isso será feito para que as respostas possam ser transcritas, e, posteriormente, analisadas. A entrevista será previamente agendada, conforme sua disponibilidade de data e horário e estas medidas serão realizadas no nome da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa será realizada no ambiente que desejar, conforme adequação de sua agenda e do pesquisador entrevistador. Os dados obtidos serão usados exclusivamente para esta pesquisa e com a finalidade prevista no projeto. Asseguramos o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados, preservando integralmente o seu anonimato e a sua imagem, bem como a sua não estigmatização. Qualquer dúvida que você tiver antes ou durante a pesquisa, estaremos à disposição para respondê-las.

Você não terá custos, nem compensações financeiras. No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, mesmo que não haja previsão de custos, haverá ressarcimento em dinheiro ou depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Você receberá este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinar, ficando uma via com você e outra, com os pesquisadores.

Informamos que esta pesquisa poderá oferecer riscos de ordem reflexiva, a partir de ponderações pessoais em relação às situações de violência vivenciadas, podendo aflorar sentimentos por relembrar fatos e situações. Neste sentido, nos colocamos à disposição para

trabalhar esses sentimentos, na medida do possível, buscando, em caso de prejuízo psicológico decorrente da investigação, ajuda especializada. Além disso, dispensará um pouco de seu tempo para responder as perguntas da entrevista.

Esclarecemos que os participantes desta pesquisa não sofrerão riscos laborais, nem prejuízos físicos. Você tem a liberdade de recusar a participação do estudo. Caso aceite poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento, por se tratar de uma participação voluntária. A recusa ou desistência da participação no estudo não implicará em sanção, prejuízo, dano ou desconforto. Os aspectos éticos relativos à pesquisa com seres humanos serão respeitados, mantendo o sigilo do seu nome e a imagem da instituição e a confidencialidade das informações fornecidas.

Os dados serão utilizados exclusivamente em produções acadêmicas, como apresentação em eventos e publicações em periódicos científicos. Se houver exposição dos seus dados (quebra do sigilo), mesmo que por acidente (involuntário ou não intencional), você terá direito a pedir uma indenização.

Os pesquisadores Jussara Gue Martini e André Lucas Maffissoni estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos no decorrer do estudo, pelo telefone (48) 98486-4439, pelos e-mails [jussarague@gmail.com](mailto:jussarague@gmail.com) e [andremaffissoni@gmail.com](mailto:andremaffissoni@gmail.com) ou pessoalmente, no endereço: Departamento de Enfermagem, Centro de Ciências da Saúde, Bloco H, 3º andar, sala 314, Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, bairro 2 Trindade, em Florianópolis (SC).

Os dados coletados poderão ser consultados sempre que você desejar, mediante solicitação.

---

**Jussara Gue Martini**

Pesquisadora responsável  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Campus Univ. Reitor João David Ferreira  
Lima Centro de Ciências da Saúde, 3º  
andar, sala 314, 88040-970 Trindade –  
Florianópolis  
E-mail: [jussarague@gmail.com](mailto:jussarague@gmail.com)

---

**André Lucas Maffissoni**

Pesquisador colaborador  
Rua Rosa, nº 119, CEP 88040270, Pantanal –  
Florianópolis – SC  
E-mail: [andremaffissoni@hotmail.com](mailto:andremaffissoni@hotmail.com)  
Fone: (48) 98486-4439

Nesses termos e considerando-me livre e esclarecido(a) sobre a natureza e objetivo desta pesquisa proposta, consinto minha participação voluntária, resguardando a autora do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados.

Nome do Participante:

RG:

CPF:

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## ANEXO 01 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Violência e seus atravessamentos no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem

**Pesquisador:** Jussara Gue Martini

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 98996918.0.0000.0121

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.941.164

**Apresentação do Projeto:**

"Violência e seus atravessamentos no processo ensino-aprendizagem da graduação em enfermagem". projeto de pesquisa que visa refletir sobre a construção de uma provável condição paradoxal na graduação em saúde, na qual há pretensão de que o(a) estudante desenvolva competências para enfrentar a violência quando ele/ela mesmo(a) é vítima deste fenômeno em seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, considera-se

que a percepção do ambiente universitário como integrante das transformações socioculturais é uma condição sem a qual é impossível pensar a violência na graduação. As transformações políticas, econômicas, tecnológicas e culturais da sociedade influenciam de modo significativo neste espaço, gerando repercussões que afetam as universidades como um todo.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar em que medida a violência se faz presente no processo ensino-aprendizagem na formação em enfermagem, em nível de graduação, bem como as repercussões geradas por esse fenômeno na vida estudantil e futura atuação profissional.

**Objetivo Secundário:**

- Descrever o perfil dos(as) estudantes de enfermagem que experienciaram situações de

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 232, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3731-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.941.164

violências;

- Identificar a prevalência e características das violências sofridas pelos(as) estudantes;
- Identificar em quais momentos do processo ensino-aprendizagem as violências se apresentam com maior intensidade e maior frequência;
- Analisar como os(as) estudantes compreendem as violências sofridas; identificar o que ocorreu após o(a) estudante ter sofrido violência e as implicações dessa experiência para o processo formativo e futura atuação profissional.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Esta pesquisa possui o risco de causar constrangimento ou aflorar sentimentos com relação às situações de violência vivenciadas pelos participantes, tanto no momento de resposta ao questionário survey, como nas entrevistas semi estruturadas. Para minimizar este risco, o pesquisador se compromete a não interferir na livre expressão dos participantes, bem como, em ofertar um ambiente acolhedor e compreensivo caso haja algum desconforto durante o andamento das atividades. Ainda assim, caso haja dano psicológico comprovado, em decorrência da pesquisa, os pesquisadores se comprometem em oferecer atendimento psicológico especializado para esses casos. As entrevistas serão analisadas com discrição, e os registros utilizados exclusivamente para os fins da pesquisa, não mencionando o nome dos participantes nem qualquer característica que possa identificá-los. Será assegurado que estaremos à disposição do participante para oferecer os cuidados necessários. A gravação das entrevistas se dará através do uso de gravador digital. Para minimizar qualquer constrangimento no momento da entrevista serão feitas perguntas abertas. Ressaltamos que o participante não será obrigado a responder questões que, por qualquer motivo, não se sinta confortável em responder. Além disso, todos os participantes assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com dados dos pesquisadores e da pesquisa, para que possam ser cumpridas todas as orientações éticas para estudos desta natureza. Serão aplicados dois TCLE, um para os estudantes respondentes do questionário tipo survey e outro para aqueles que aceitarem participar das entrevistas.

**Benefícios:**

Os benefícios do estudo estão diretamente relacionados com a produção do conhecimento para a área de educação em enfermagem. Além disso, compreender as situações de violências no processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem, pode estimular a sensibilização de instituições, docentes e discentes com relação ao enfrentamento do fenômeno no contexto

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Cidade:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefones:** (48)3721-8094 **E-mail:** csp.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.915.164

universitário e, mais especificamente, no processo formativo dos futuros profissionais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata o presente de um projeto de Dissertação de Mestrado de André Lucas Maffisoni, orientado pela Profa. Dra. Jussara Gue Martini do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC. Esta pesquisa objetiva investigar em que medida a violência se faz presente no processo ensino-aprendizagem na formação em enfermagem, em nível de graduação, bem como as repercussões geradas por esse fenômeno na vida estudantil e futura atuação profissional. A hipótese que permeia esta pesquisa é que a violência permeia o processo ensino-aprendizagem no curso de graduação em enfermagem, o que pode ter impactos negativos na formação dos profissionais enfermeiros/enfermeiras. A amostra dos entrevistados será composta por alunos regularmente matriculado no curso de graduação em enfermagem da UFSC, entre a 2ª e 10ª fase do curso, no ano de 2019. Para estudantes em situação de transferência de outras instituições, serão incluídos aqueles que estiverem em atividade na UFSC há, pelo menos, um ano. O tema tem relevância científica, a documentação está completa e o TCLE apresentado atende a todas as exigências da Resolução CNS nº 466/12 e suas complementares. Assim, recomendamos a sua aprovação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos obrigatórios:

- 1) PB - INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO;
- 2) CEP - Brochura;
- 3) Cronograma de execução;
- 4) Folha de rosto;
- 5) Declaração anuência Instituição - UFSC;
- 6) TCLE - para as entrevistas;
- 7) TCLE - para o questionário survey.

O TCLE atende na íntegra a Resolução CNS nº 466/12.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram detectadas pendências ou inadequações neste projeto.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Pólo Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Cidade:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propeq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.041.164

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1212916.pdf	14/09/2018 22:19:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_Brochura.docx	14/09/2018 22:16:41	Jussara Gue Martini	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao.pdf	14/09/2018 22:12:14	Jussara Gue Martini	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	14/09/2018 22:07:43	Jussara Gue Martini	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_anuencia_instituicao_ufsc.jpg	14/09/2018 22:06:27	Jussara Gue Martini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_as_entrevistas.pdf	01/09/2018 22:17:26	Jussara Gue Martini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_o_questionario_survey.pdf	01/09/2018 22:16:51	Jussara Gue Martini	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

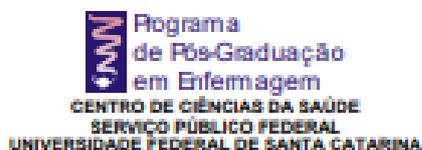
Não

FLORIANÓPOLIS, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:  
**Maria Luiza Bazzo**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

## ANEXO 02 – Instrução Normativa 10/PEN/2011



Instrução Normativa 01/PEN/2016

Florianópolis, 17 de agosto de 2016.

*Altera os critérios para elaboração e o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e de Doutorado em Enfermagem.*

A Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o que deliberou o Colegiado do Programa de Pós-graduação em Enfermagem, em reunião realizada no dia 15/06/2011 e considerando o que estabelece o Regimento do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSC,

**RESOLVE:**

**Art. 1.** Alterar o formato de apresentação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Enfermagem.

**Art. 2.** As teses e dissertações deverão conter artigos/manuscritos de autoria do discente, em co-autoria com o orientador e co-orientador.

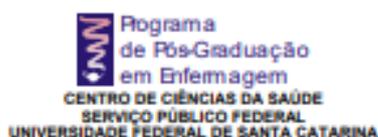
**Art. 3.** A inclusão destes artigos deverá ser feita de modo a fornecer uma visão do conjunto do trabalho da tese ou da dissertação. O formato incluirá:

**a) Em dissertações de Mestrado:**

- Elementos pré-textuais
- Introdução
- Objetivos
- Referencial teórico e metodológico (em 1 ou 2 capítulos)
- Resultados apresentados na forma de no mínimo 2 *manuscritos/artigos*, sendo que um destes artigos poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica. Este manuscrito/artigo poderá ser inserido como capítulo específico, logo após a introdução (Revisão de literatura sobre o assunto da pesquisa) ou então no capítulo de Resultados e Discussão, juntamente com o(s) artigo(s) que contemplar(ão) os resultados da pesquisa principal desenvolvida na dissertação.
- Considerações Finais/Conclusões
- Elementos pós-textuais

**b) Em teses de Doutorado:**

- Elementos pré-textuais
- Introdução
- Objetivos
- Referencial teórico e metodológico (em 1 ou 2 capítulos)
- Resultados apresentados na forma de no mínimo 3 *manuscritos/artigos*, sendo que um destes poderá apresentar resultados de pesquisa bibliográfica. Este manuscrito/artigo (de pesquisa bibliográfica) poderá ter sido submetido ou publicado em periódico classificado pelo



QUALIS/CAPES (área Enfermagem) como B1 ou superior, inserido como capítulo específico, logo após a introdução (Revisão de literatura sobre o assunto da pesquisa) ou então no capítulo de Resultados e Discussão, juntamente com os demais artigos que contemplarão os resultados da pesquisa principal desenvolvida na tese.

- Considerações Finais/Conclusões
- Elementos pós-textuais

**Art. 4.** Orientações gerais:

§ 1.º Todos os artigos, assim como os demais capítulos deverão ser apresentados de acordo com a ABNT;

§ 2.º A impressão final deverá seguir as normas de formatação da UFSC. Também a versão para avaliação da Banca Examinadora poderá estar formatada neste padrão;

§ 3.º Após a defesa pública, revisão final do trabalho de conclusão e sua entrega ao Programa e Biblioteca Universitária, os artigos deverão ser convertidos às normas dos periódicos selecionados e submetidos aos mesmos;

§ 4.º Os periódicos técnico-científicos selecionados para submissão deverão estar classificados pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem) como B1 ou superior. No caso de periódicos não classificados pelo QUALIS/CAPES (área Enfermagem), deverá ser considerado o índice de impacto JCR ou avaliação QUALIS/CAPES de outras áreas;

**Art. 5.** Esta Instrução Normativa altera a Instrução Normativa 06/PEN/2009, entra em vigor nesta data e passa a ter plenos efeitos para todos os alunos do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina.

Original firmado na Secretaria PEN

Aprovado pelo Colegiado PEN em 17/08/2016