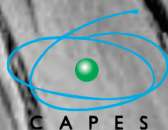


TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORGANIZADORA)

Educação

mulheres, gênero e violência



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

*Educação, Mulheres,
Gênero e Violência*

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORG.)

*Educação, Mulheres,
Gênero e Violência*

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2015



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor:

Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor:

Dr. Marcelo Tavella Navega

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosangela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília

E956 Educação, mulheres, gênero e violência / Tânia Suely Antonelli
Marcelino Brabo (org.). – Marília : Oficina Universitária ;
São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015.

334 p.

Apoio CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-713-5

DOI <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-713-5>

1. Mulheres – Condições sociais. 2. Relações de gênero. 3.
Igualdade. 4. Violência contra as mulheres. 5. Mulheres na edu-
cação. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.

CDD 305.42

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação	11
 PARTE 1: <i>Educação, mulheres, gênero e violência:</i> <i>políticas, propostas de intervenção e educação</i>	
Un <i>film</i> que Nadie Podrá Olvidar: Igualdad Y Violencia de Género en las Universidades <i>Inmaculada López Francés</i>	15
Violencia Contra la Mujer y Prevención de Violencia en las Escuelas: un Modelo <i>Susan McCrae Vander Voet</i>	33
¿Cómo la Escuela nos Transforma de Espectadoras en Protagonistas? Adultas Silenciando la Violencia de Género <i>Gabriela Alejandra Ramos</i>	39
Peel Institute on Violence Prevention: the Development of a Community- Academia Research Organization <i>Sandra Rupnarain; Monica Riutort</i>	53
Educación para Prevenir la Violencia de Género y Construir la Igualdad de Género en los Espacios Universitarios <i>Julia del Carmen Chávez Carapia</i>	71
O Sistema de Proteção Escolar, o Trabalho do Supervisor de Ensino e do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Rede Estadual de Educação de São Paulo: Possibilidades de Trabalho com a Questão de Gênero? <i>Gisele Kemp Galdino Dantas</i>	83

PARTE 2

Novas/velhas formas de violência contra meninas, adolescentes e idosas

Violência(s) <i>sobre</i> a Cidadania das Mulheres: o Caso do <i>Femicídio</i> em Portugal <i>Eunice Macedo</i>	103
A Secretaria Municipal da Juventude e Cidadania de Marília e as Políticas Públicas Municipais para Mulheres e Outras Minorias Sociais: um Relato de Experiência <i>Tereza Cristina Albieri Baraldi</i>	123
O Perfil das Mulheres em Risco de Morte Atendidas no Centro de Referência da Mulher Casa Brasilândia <i>Maria Nilda Conceição Izumi</i>	133
Processo Grupal Alicerçado à Ontologia Marxiana – Método de Promoção de Saúde Mental - Atuação em Psicologia Social Comunitária com um Grupo de Mulheres <i>Nilma Renildes da Silva; Fabrício Cardoso Felício; Thiago Silva Raymondi</i>	153
La Exclusión Discursiva. Violencia Instituida en los Discursos del Orden. Analisis del Caso de Mujeres en Situación de Violencia <i>Julio C. Llanán Nogueira</i>	171
Feminização do Envelhecimento: Porque as Mulheres Vivem Mais? <i>Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo</i>	181

PARTE 3 -Gênero e violência: na história, na mídia e na literatura

Deusas, Diabólicas, Pecadoras e Virgens: Diálogos entre os Mitos do Feminino e a Educação Escolar <i>Keith Daiani da Silva Braga; Jéssica Kurak Ponciano; Arilda Ines Miranda Ribeiro</i>	197
--	-----

Reflexões sobre a Relação entre Mídia e Gênero <i>Juliana Leme Faleiros</i>	215
Aspectos da Violência Sexual em “O Monstro”, de Sérgio Sant’Anna <i>Larissa Satico Ribeiro Higa</i>	225
A Mulher Representada nos Livros de Literatura Infantil Contemporâneos: Sementes de Ideias Lançadas para Possíveis Brotos de Reflexão <i>Aline Escobar Magalhães Ribeiro; Lizbeth Oliveira de Andrade; Yngrid Karolline Mendonça Costa; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto</i>	241
Linguagem, Homossexualidade, Coerção Social e Constituição da Identidade <i>Mirielly Ferraça; Rosiney A. L. do Vale</i>	255
Falando Grosso: o Novo Papel Social da Mulher Brasileira <i>Alexandre de Castro; Chryslen Mayra Barbosa Gonçalves</i>	271
A Naturalização da Violência Contra a Mulher na Música Popular Brasileira <i>Marcos Cordeiro Pires</i>	283
Por Que Fui Agredida: os Motivos Relatados por Mulheres que Foram Agredidas por seus Companheiros <i>Luiz Roberto Vasconcellos Boselli</i>	293
Os Movimentos Feministas Brasileiros na Luta pelos Direitos das Mulheres <i>Elione Maria Nogueira Diógenes; Maria Custódia Jorge Rocha; Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i>	305
Sobre as Autoras e os Autores	323

PREFÁCIO

O tema de “Educação, mulheres, gênero e violência” é abrangente e complexo, porém, é devidamente analisado no âmbito do conteúdo temático deste livro e em cada um dos capítulos que o compõe. Trata-se de uma coletânea de capítulos que se desdobram em dois conjuntos: o primeiro apresenta conteúdos sobre políticas, propostas de intervenção e educação e o segundo relatos e reflexões sobre violência contra meninas, adolescentes e idosas.

As questões que emergem dentro de cada capítulo são cruciais para o entendimento de que a Educação apresenta propostas importantes para a prevenção da violência de gênero e da melhoria de condições de vida das mulheres no atual cenário mundial. É pela Educação que as representações da mulher em conteúdos midiáticos e literários devem ser revistas para que não se cultivem valores culturais distorcidos.

No ensejo de que os conteúdos dos capítulos tragam à tona todas as reflexões e discussões sobre o tema em foco deste livro, é nosso desejo que todos os leitores se apropriem das propostas e as iluminem em outros e novos propósitos que necessitam ser alcançados para o avanço cultural sobre mulheres, gênero e violência.

Mariângela Spotti Lopes Fujita
Pró-Reitora de Extensão Universitária

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea foi idealizada a partir das constatações de nosso trabalho junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília em seus dezenove anos de atividades em Marília (SP) e região e dos resultados de pesquisas que têm mostrado a persistência deste grave problema social, a violência contra as mulheres. Considerando que a vida em sociedade é permeada por resistências, avanços e recuos, é preciso provocar o debate e divulgar que a desigualdade ainda é visível tanto na política, quanto no mundo do trabalho e nos altos índices de violência contra as mulheres o que vai contra os direitos humanos das mulheres, garantidos constitucionalmente. Tal realidade mostra a necessidade, ademais, de investimento na educação para a igualdade de gênero.

Com este propósito, apresentamos esta obra que conta com textos que apresentam as constatações de investigações de renomadas pesquisadoras e pesquisadores, assim, pretendemos contribuir para o avanço do conhecimento acerca da violência de gênero em suas diferentes manifestações. Para tanto, os textos versarão sobre as políticas de combate à violência contra as mulheres bem como ações positivas desenvolvidas no Canadá, na Espanha, em Portugal, na Argentina, no México e no Brasil, com especial olhar sobre a educação para a igualdade de gênero contemplando a diversidade de *ser mulher*. Para aprofundar o debate sobre os estudos de gênero não podemos deixar de lembrar o importante papel dos movimentos feministas apontando sua influência tanto na legislação, quanto nas políticas, dentre elas as educacionais, visando a garantia dos direitos das mulheres.

As reflexões feitas pelas autoras na primeira parte, versaram sobre *Educação, mulheres, gênero e violência: políticas, propostas de intervenção e educação*, mostrando se o investimento na educação para a igualdade de gênero, outras políticas e as ações desenvolvidas conseguiram minimizar a violência. Na segunda parte, o tema gerador das análises foi *Novas/velhas formas de violência contra meninas, adolescentes e idosas*, desvelando as permanências e outras formas de violência que são presenciadas na atualidade. Pretendendo mostrar como *gênero* foi tratado na história e na literatura além de apontar como a violência contra as mulheres é banalizada e naturalizada na mídia brasileira, os autores e as autoras discorreram, na terceira parte, sobre *Gênero e violência: na história, na mídia e na literatura*.

Esperamos, com esta obra, contribuir para os estudos e pesquisas acerca das relações sociais de gênero, em especial, sobre a violência contra as mulheres e, também, para uma avaliação e aperfeiçoamento das políticas e intervenções que têm o propósito de mudança desta triste realidade, de persistência da violência contra as mulheres. Finalizamos esta coletânea mas não o debate, que deve continuar até que todas as mulheres tenham seus direitos respeitados e garantidos não apenas nas leis, mas na vida em sociedade.

A organizadora

Parte 1
*Educação, mulheres, gênero
e violência: políticas, propostas
de intervenção e educação*

UN *FILM* QUE NADIE PODRÁ OLVIDAR: IGUALDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES

Inmaculada López Francés

1 PREPARANDO LOS FOCOS: ¡LUCES!

El propósito de nuestra investigación era indagar una cuestión de interés, no sólo para la propia investigadora, sino para las personas implicadas y para la sociedad en general. Con ese propósito se empezó a mirar el mundo –siempre con una mirada *violeta*–, los problemas educativos, las probables necesidades y se tomó una pista interesante a seguir. ¡Eureka! (en griego εὔρηκα *héurēka*, ‘¡Lo he descubierto!’; perfecto ind. de εὐρίσκειν *heurisko*, ‘descubrir’): existe una creencia, ampliamente difundida y aceptada, de considerar la igualdad de género como una cuestión ya conseguida, considerando la violencia de género como una cuestión anecdótica, marginal, donde las adicciones, el bajo nivel educativo, la cultura, el ingreso económico o la religión son los factores que predicen y causan este fenómeno, no obstante:

[...] parecen sobrar evidencias acerca de que en el mundo académico –por mucho que se quiera distinguir de otros ámbitos sociales por estar conformado por sujetos “ilustrados”- se construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común y una cultura de la inequidad de género. (PALOMAR, 2011, p. 37).

A partir de esta premisa surgieron interrogantes tales como: ¿El estudiantado universitario debate la creencia de considerar la violencia de género como una cuestión marginal, propia de sectores con bajo nivel académico-educativo?; entre el estudiantado de educación superior (ES) ¿se establecen relaciones equitativas? ¿qué actitudes y creencias mantienen respecto a estos temas?; las mujeres y varones que estudian en la universidad ¿se desarrollan en igualdad de condiciones? ¿tienen los mismos

derechos? ¿las mismas posibilidades de ejercerlos?; ¿las universidades están consiguiendo formar profesionales concientizados con la igualdad efectiva entre mujeres y hombres? Tales interrogantes fueron tomando rumbo poco a poco, perfilando la investigación. Finalmente, se optó por realizar un análisis con vocación comparada de las percepciones del estudiantado de la Universidad de Valencia (UV) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) hacia la igualdad y la violencia de género.

En esta investigación se asume que la Educación Superior no debe ser ajena a los asuntos de género, que su implicación y compromiso social dependerá la formación de profesionales comprometidos con la igualdad efectiva de género y la prevención de la violencia de género. En este sentido, este trabajo es un esfuerzo por aportar evidencias acerca de las percepciones del estudiantado respecto a estas cuestiones en dos universidades situadas en contextos diferenciados, con el fin de valorar la situación actual de estas dimensiones, estableciendo diferencias y semejanzas entre ambas universidades para comprender este fenómeno.

El presente capítulo ha sido estructurado en los siguientes bloques: una revisión de la literatura científica y estadísticas sobre la temática, los supuestos teóricos en los cuales se basa el trabajo, las consideraciones metodológicas del estudio. Finalmente se lleva a cabo una discusión de los resultados y se concluye con una reflexión a partir de los datos generados.

2 ESCENARIO: ¿DE DÓNDE PARTIMOS?

La revisión para conocer el estado de la cuestión del tópico seleccionado se realizó a partir de tres focos principales: la normativa existente, las investigaciones científicas y las estadísticas de los últimos años. Fruto de esta revisión, se pone de manifiesto que existe a nivel mundial un amplio entramado legislativo referente a la igualdad de género y la violencia contra las Mujeres. Ya desde 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH). A esta Declaración (1948), siguieron diferentes convenciones, conferencias y declaraciones que han ido concretando los ordenamientos normativos para la protección de los Derechos Humanos

en general y de la mujer en particular. Tanto a nivel mundial, europeo, español y mexicano.

Por otro lado, en relación a las investigaciones encontramos que Smith et al. (2003), revelaron que al finalizar el 4º año de universidad, más del 80% de las participantes habían experimentado violencia física al menos una vez –por parte de compañeros, profesorado o personal universitario– siendo un 63,5% de índole física y sexual. Sólo el 12% refirieron no haber sido ni física ni sexualmente violentadas durante los últimos 5 años. Straus (2004) en sus pesquisas muestra como un 29% de los estudiantes, en los 12 meses previos a su investigación, había cometido agresiones físicas menores, registrando, por otro lado, un 10% de estudiantes que habían agredido físicamente y de forma grave a su pareja¹. Straus replica su estudio en 2008, reportando que el 25% de los participantes habían cometido agresiones físicas menores hacia su pareja durante ese año, oscilando las agresiones entre un máximo del 95,5% en Irán y un mínimo del 10% en Singapur.

En esta misma línea, Graves et al. (2005) llevaron a cabo un estudio longitudinal durante los cuatro años de universidad, concluyendo que durante el primer año es más probable que las mujeres sufran violencia física y sexual, registrando un porcentaje del 25,5% entre las mujeres encuestadas, seguida por el 6,6%, 4,9% y 3% en el segundo, tercer y cuarto año respectivamente. Es necesario resaltar que los resultados de las investigaciones muestran que la violencia en el ámbito universitario, no se produce sólo entre iguales, sino también entre profesorado universitario masculino hacia las alumnas; o hacia profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo, superiores o incluso alumnos. Edwards et al. (2009), obtienen que un 87% de las mujeres universitarias participantes en su estudio habían sufrido abuso verbal-psicológico por parte no sólo de sus compañeros sino también de los profesores o en sus relaciones interpersonales en su entorno cercano. Posteriormente, Edwards, Bradshaw and Hinsz (2014) en un estudio realizado con 86 estudiantes universitarios, varones heterosexuales estadounidenses, encontró que un 31,7% de los participantes obligaría a una mujer a tener relaciones sexuales

¹ Se estipulan las bofetadas o tirar pequeñas cosas a la pareja femenina como agresiones físicas menores, mientras que las agresiones físicas graves contemplan puñetazos, ataques con objeto o intento de asfixia.

en una “situación que no trajera consecuencias”, y muchos no reconocerían dicha acción como “violación”. Además, el 13,6% de los participantes afirmó que violaría a una mujer “si nadie nunca lo supiera y no hubiera consecuencia alguna”.

Una de las aportaciones más interesantes a partir de consultar diferentes estudios: además de la demostración de la existencia de un alto porcentaje de agresiones físicas, psicológicas, verbales e incluso sexuales entre el estudiantado universitario, es relevante el poco reconocimiento y/o conocimiento que el alumnado universitario tiene acerca de este fenómeno. Gross et al. (2006), en su estudio acerca de las experiencias de mujeres universitarias con contactos sexuales no deseados, muestran que desde que se matricularon en la universidad, un 27% de las participantes había sufrido algún tipo de abuso sexual no deseado (desde besos hasta penetración) y tan sólo el 0,6% mujeres habían denunciado esta situación a la policía o a las instituciones pertinentes.

Esta falta de reconocimiento es interpretada en ciertos estudios como consecuencia del mantenimiento de estereotipos o de creencias erradas acerca de la violencia de género, tanto por agresores como por víctimas y de sus implicaciones e incidencia. Nayak et al. (2003) encuestaron a 1067 estudiantes de cuatro naciones diferentes (India, Japón, Kuwait y EEUU). Los resultados reflejan actitudes basadas en creencias erróneas, que este colectivo mantiene frente al fenómeno de la violencia contra las mujeres. A modo de ejemplo, el 25% del estudiantado encuestado ante un asalto sexual, estaban convencidos de que la víctima era la culpable porque (casi con total seguridad) había sido demasiado coqueta, vestía ropa indecente o se había insinuado. Respecto a la violencia conyugal, entre un 6% y 12% (en función de la nación) consideraba que el marido tenía derecho a golpear a la mujer si no era obediente, no lo cuidaba o si había sido infiel. Resultados similares muestra la investigación llevada a cabo por Straus (2004), en su estudio, involucra a 31 universidades de 16 países, participando un total de 8666 estudiantes. Entre los cuales, un 42% aprueba la violencia hacia las mujeres en determinadas circunstancias².

² Aluden a circunstancias tales como quemar la comida o negarse a tener relaciones sexuales con el marido/pareja.

Se comprueba en los resultados de las investigaciones a nivel internacional los elevados índices de violencia física, sexual o psicológica producidas en el contexto universitario y entre parejas con formación académica universitaria, corroborando que la violencia de género es un fenómeno que ocurre en las universidades y entre universitarios-universitarias, por tanto es una falacia considerar que esta violencia es una cuestión de personas con “pobreza” educativo-académica.

Por tanto, en el plano de lo políticamente correcto podríamos afirmar que la igualdad entre mujeres y varones es un hecho ante la Ley. En este sentido gozamos de idénticos derechos y deberes pero, ¿de idénticas oportunidades de ejercerlos? Es innegable el reconocimiento jurídico de este principio. No obstante si bien existe sobre el papel, todavía encontramos injusticias contra las mujeres que muestran que la igualdad efectiva continúa siendo una tarea pendiente.

3 ¿ENTRE BAMBALINAS!: SUPUESTOS TEÓRICOS

La persistencia de desigualdades, discriminación y violencia de género muestra que, las relaciones entre mujeres y varones están menos transformadas de lo que a primera vista se podría creer (BOURDIEU, 2000). Superficialmente, creemos que ya está todo hecho; es una convicción aceptada por gran parte de la ciudadanía que las mujeres gozan de las mismas oportunidades y libertades que los hombres, incluso a veces más. Esta afirmación es invalidada por los datos, cifras y evidencias presentadas en el aparatado anterior; es cierto que hemos incorporado en nuestros discursos y marcos normativos el principio de la igualdad, sin embargo, coexisten muchas formas de injusticia, disimuladas bajo un espejismo de igualdad que se mueve entre los límites de un suelo pegajoso y un techo de cristal, esmerilado en muchas ocasiones tras el velo de un sexismo sutil (SIMÓN, 2011).

Esta especie de espejismo es un fenómeno social que presenta la igualdad entre mujeres y varones como una cuestión ya conseguida, practicando un igualitarismo androcéntrico, en el cual la visión del mundo se basan en el punto de vista masculino y las mujeres sólo tienen que incorporarse (y adaptarse) a esta visión parcial. Este hecho constituye un

grave problema de justicia ya que cualquier persona (para constituirse como tal) tiene la necesidad de objetivarse, es decir, producir materializaciones de su propio ser (subjetivo) en forma de ideas, pensamientos, creencias o productos (como obras de artes o escritos literarios) y de ser reconocido por el entorno y la sociedad. Impedir (o no posibilitar) que las mujeres, o cualquier ser humano, consigan esta objetivación implica un grave atentado contra el proceso de dignificación de cualquier persona. La dignidad es una cuestión inherente al mismo hecho de ser persona y exige ser desarrollada.

¿Qué ocurre en las universidades? ¿Se posibilita este proceso dignificante? ¿Esta igualdad efectiva es una realidad o tan sólo una formalidad reflejada en las normativas de las instituciones? En la actualidad, nuestras sociedades se caracterizan por la inequidad, injusticia, violencia, corrupción y manipulación. En este contexto, la dignidad y las posibilidades de una vida dignificantes son vulneradas constantemente. Vivimos en sociedades y estudiamos en universidades en las que las relaciones entre mujeres y varones son relaciones de iguales en derechos practicados por desiguales en los hechos. Hay adecuados discursos y malas prácticas que alertan que las desigualdades entre mujeres y varones son una realidad. La violencia de género es el símbolo más claro de la persistencia de dichas desigualdades (SIMÓN, 2011).

Una de las causas que provocan estas situaciones tiene su origen en prejuicios y tradiciones ancestrales que legitiman una estructura social basada en la dominación/sumisión de los sexos, utilizando la diferencia biológica, específicamente la anatómica, como justificación natural de las diferencias en cuanto a capacidades, actitudes y aptitudes, es decir, las diferencias biológicas visibles son traducidas a diferencias sociales construidas. Estructura que atenta contra los principios democráticos sobre los que se asienta cualquier Estado de derecho. Conseguir la igualdad entre mujeres y varones es una cuestión de ineludible urgencia no sólo por su carácter ético sino porque es una cuestión de justicia social, derechos humanos y democracia.

Es un requisito imprescindible incorporar el principio de igualdad en el ámbito universitario para alcanzar la calidad y la excelencia académica, aprovechando el potencial y capacidades de toda la comunidad, mejorando la rentabilidad y la gestión del tiempo de los recursos humanos y del

conocimiento, consolidándose un compromiso firme en la construcción de una sociedad más equitativa:

Abordar la igualdad desde el ámbito universitario resulta necesario pues, en él siguen existiendo factores que pueden generar desigualdad y afectan e influyen en el desarrollo social, en la calidad de vida de las personas y en la gestión del conocimiento. La igualdad se introduce en las Universidades como parte de su compromiso social y constituye un factor de calidad y modernización, centrado en las personas, y en toda la actividad universitaria. (INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER, 2011, p. 13).

Los documentos consultados así como la investigación empírica aplicada revela que en las universidades, a pesar de lo estipulado en los documentos oficiales, del mismo modo que ocurre en el resto de ámbitos sociales y culturales, existen situaciones discriminatorias hacia las mujeres que pueden devenir en acoso y violencia no sólo entre iguales, sino también por parte de profesorado universitario masculino hacia las alumnas o el sufrido por profesoras universitarias por parte de compañeros de trabajo, superiores o incluso alumnos.

3 EL GUIÓN DEL FILM: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

El objetivo de nuestra investigación se centró en interpretar y comparar las percepciones del estudiantado de la Universidad de Valencia (UV) y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) hacia la igualdad y prevención de la violencia de género.

La investigación es pluri-metodológica. Este enfoque parte del presupuesto de considerar los diferentes enfoques metodológicos no como opuestos entre sí, sino como un *continuum*, sirviéndose uno de otro y complementándose a lo largo de todo el proceso de investigación debido a la complejidad de la temática y a la profundidad a la que se quiere llegar. Con este propósito, se utilizaron, como estrategia metodológica y de forma complementaria: la perspectiva empírico-analítica –uso de cuestionarios- pues permitió explicar y, en cierto modo, intentar predecir el comportamiento del estudiantado; y la hermenéutico-interpretativa –utilización de grupos de discusión- ya que posibilitó comprender los

significados e intenciones de las acciones, comportamientos o decisiones de las personas, a través de la interpretación de los discursos, resultado de la interacción con los demás y el entorno.

Es importante señalar que la población de esta investigación es todo el alumnado de la UV y de la UAEM. Con el fin de generalizar los resultados y ante la imposibilidad de administrar el cuestionario a todo el estudiantado, se calcularon muestras representativas de ambas poblaciones. Para estimar el tamaño de la muestra se optó por un nivel de confianza del 95%, y un error de estimación de un 5%, obteniendo finalmente 381 sujetos en la UV y 375 en la UAEM.

Una vez delimitado el tamaño de la muestra, se aseguró de que cada estrato (ámbito de conocimiento/Dependencia y sexo) quedara representado en una proporción exacta a su frecuencia en la población total.

4 ¡A ESCENA!: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión se elabora a partir de la triangulación entre cuestionarios, grupos de discusión, observaciones y supuestos teóricos de la investigación.

El alumnado universitario identifica la igualdad como un reparto igualitario, es decir, dar a todos/as lo mismo, sin tener en cuenta la singularidad de cada sujeto. Este hecho encierra en sí una grave injusticia puesto que no tiene en cuenta los contextos específicos y la singularidad de las personas (YURÉN, 2008). Por este motivo, es necesario transitar a la igualdad efectiva o la equidad. La equidad no olvida ni diluye las diferencias sino que es una cuestión correctora de la norma universal que reparte a cada cual lo que realmente necesita, con el fin de potenciar sus capacidades personales al máximo.

Un primer aporte de este estudio es que muestra la necesidad de profundizar respecto al concepto de igualdad, para poder reformular las creencias del alumnado universitario en relación a este término en general y, a la igualdad de género en particular. También se observa una discrepancia entre lo que el alumnado cree que “ha de hacer su universidad”, lo que “la

universidad supone que hace” y lo que “hace la universidad” respecto a la igualdad y prevención de la violencia de género. Las cifras (70% UV; 68% UAEM) muestran que el estudiantado cree que es función de la universidad educar en igualdad de género pero, perciben que no está haciendo lo suficiente o no hace nada (32% UV y 45% UAEM). Existen múltiples actividades e iniciativas que demuestran que no es totalmente cierta dicha percepción, corroborándose la existencia de un problema de disposición a percibir las acciones que se llevan a cabo en ambas universidades. Problema que es necesario subsanar para lograr cauces de comunicación efectivos. Comparativamente hablando, el estudiantado de la UV presenta porcentajes ligeramente más elevados de acuerdo al considerar que es función de la universidad formar en la igualdad entre mujeres y varones, debiendo constituirse también en un referente social. No han de olvidarse los matices; existe una parte del alumnado que se muestra en desacuerdo, haciendo entrever que el tándem universidad y formación ética no es una cuestión *sine qua non* sino que también existen resistencias.

Por otro lado, se observan datos interesantes respecto a la figura del profesorado universitario. La imagen presenta discrepancias entre las expectativas y la realidad percibida: un porcentaje elevado del alumnado de ambas universidades cree que es responsabilidad del profesorado formar en igualdad y prevención de la violencia de género (75% UV; 69% UAEM) sin embargo, manifiestan que el profesorado no se preocupa por promover los valores de la ética cívica (50% UV; 45% UAEM) y no valora sus esfuerzos por trabajar esta temática (38% UV; 34% UAEM).

Una diferencia entre las percepciones de los estudiantes españoles y mexicanos estriba en el trato diferencial al alumnado en función del sexo³ (30% UV; 49% UAEM). Es interesante hacer hincapié en este dato ya que es una cuestión de radical importancia pues su existencia, en el marco universitario, obstaculiza el desarrollo integral del estudiantado impidiendo que mujeres y varones desarrollen sus potencialidades, vulnerando de esta forma las posibilidades de construir una vida digna, a la altura de sus capacidades y no encorsetada en función del sexo/género.

³ El trato diferencial en función al sexo se refiere a la percepción que tienen los estudiantes de que los hombres son tratados de una manera por los profesores y las mujeres de otra. Lo anterior supone una serie de prejuicios en torno a las relaciones de género que desde la percepción de los estudiantes universitario no ha cambiado.

En cuanto al alumnado ¿qué actitudes expresan respecto a su formación en igualdad de género? ¿cómo valora la situación actual de la igualdad y la violencia de género en sus universidades? ¿qué intenciones presentan respecto a trabajar estas cuestiones? ¿es importante para el alumnado utilizar un lenguaje inclusivo? Comparativamente hablando, el estudiantado de ambas universidades manifiesta estar de acuerdo en formarse en cuestiones relativas a la igualdad y la prevención de la violencia de género (86% UV; 83% UAEM), insistiendo en la necesidad de que se formen no sólo técnicos (en las competencias del saber y saber hacer) sino también buenos profesionales (competentes en saber ser y saber estar).

Al abordar cuestiones relacionadas con la discriminación, las desigualdades y la violencia de género en el contexto universitario, se descubre en las percepciones de los estudiantes de ambas universidades porcentajes elevados en torno a la opción de la escala “Indiferente”. Por ejemplo, a la proposición “la violencia de género es un fenómeno que existe en mi contexto universitario respondieron 33% de acuerdo y 22% Indiferente en la UV y, 64% de acuerdo y 17% indiferente en la UAEM. Está “Indiferencia”, suponemos responde al hecho de que estamos ante ítems comprometedores, que implican un ejercicio de denuncia, una toma de postura ante la institución, que no todos y todas están dispuestos a asumir a pesar del anonimato asegurado. Las razones para este recelo pueden ser diversas: miedo a posibles represalias; creer en su existencia pero considerar que son hechos aislados y por ello no tiene importancia especificarlos; no querer ser identificado/identificada como “feminista”; no dar importancia a estas cuestiones ni a su tratamiento en la universidad; ausencia de reconocimiento y/o conocimiento de estas situaciones; entre otros. En este sentido, no hay que perder de vista que la violencia de género que se produce en las instituciones universitarias y entre los miembros de la comunidad es en muchas ocasiones sutil y normalizada, no siendo percibida como tal (GROSS et al., 2006). Esta falta de reconocimiento es uno de los principales obstáculos para superar y denunciar posibles prácticas abusivas que se estén dando en el seno de las universidades. Este hecho es de suma importancia puesto que los datos, testimonios y observaciones corroboran que la violencia de género es una realidad que no es posible negar y también ocurre entre personas con un nivel educativo superior.

En otro orden de ideas, respecto a las predisposiciones del alumnado hacia la igualdad y la prevención de la violencia de género en ambas universidades se hallan tendencias positivas. Específicamente se descubre un porcentaje ligeramente superior relativo a la intención de trabajar por y para la igualdad como medio de prevenir la violencia de género entre el estudiantado de la UAEM (56% UV; 64% UAEM). Entre el alumnado de la UV se halla un acuerdo levemente superior en relación a la no tolerancia y la predisposición a denunciar cualquier acto que implique violencia de género (87% UV; 80% UAEM). En general, tanto el estudiantado de la UAEM como de la UV presentan porcentajes elevados de no tolerancia y una intención positiva de denunciar en caso de que sea necesario (91% UV; 83% UAEM) sin embargo, es necesario tener en cuenta las discrepancias posibles entre las declaraciones formuladas y las conductas realizadas puesto que al analizar cada universidad por separado, se han encontrado porcentajes ínfimos de denuncias ante situaciones de violencia de género (RAMÍREZ, 2008; VALLS et al., 2008). Es importante remarcar que la existencia de un porcentaje, por minúsculo que sea, de manifestar “acuerdo”, respecto a tolerar determinados actos que impliquen violencia de género (UV: 3%; UAEM: 9%) alerta a que parte del alumnado universitario siga aceptando que las mujeres pueden ser dominadas y controladas e incluso, en algunos casos la violencia es considerada una medida correctora de comportamientos calificados por cierto grupo social como no adecuados.

Al observar en detalle los resultados obtenidos, es interesante resaltar ciertas cuestiones. Se descubre que buena parte del alumnado, con mayor frecuencia varones, manifiestan que las estudiantes reciben un trato más delicado y ciertos privilegios por parte de los profesores. Sin embargo, estos privilegios son definidos por algunas mujeres como “cuestiones molestas”, porque se les considera “más trabajadoras” pero “menos capaces”. La pregunta obvia: ¿Este trato diferenciado es beneficioso para alguien? En este trabajo se declara que no, ya que diferenciar y tratar a alguien en función de su sexo menoscaba las potencialidades de las personas, anulando el desarrollo de ciertas capacidades, encorsetando sus posibilidades en función de unos atributos marcados por el sexo que simplifican la diversidad real existente.

Al indagar acerca de la existencia de violencia de género en el ámbito universitario, en mayor medida las mujeres de la UAEM frente a las mujeres de la UV y a los varones de ambas universidades, todos afirman que es una realidad, la cual ocurre de un modo tan sutil que no es percibido por la mayoría. Se observan porcentajes de acuerdo demasiado elevados, tanto entre varones como entre mujeres, al considerar que existe violencia de género en el contexto universitario. Estos datos revelan la necesidad de introducir nuevas medidas y acciones que prevengan y erradiquen cualquier situación que implique discriminación, desigualdad y/o violencia de género, así como formas para reconocer aquellas situaciones que por su normalización o naturalización no son identificadas como actos que menoscaban la dignidad de las personas.

Los resultados hallados revelan que la violencia, discriminación y desigualdad por razones de género es una cuestión que también ocurre entre personas con un nivel educativo superior. De esta revelación podría extraerse una conclusión: la educación no asegura la prevención y erradicación de la violencia de género. Al revisar los planes de estudio universitarios se comprueba que contienen saberes dirigidos exclusivamente al desempeño técnico-laboral, con ciertos tintes que intentan darle un enfoque humanístico, relacionado con cuestiones éticas. Sin embargo, no se percibe una preocupación por incluir estos aspectos que modifiquen: los esquemas de percepción, las creencias, las actitudes arraigadas y los supuestos erróneos para prevenir la violencia de género de forma eficaz así como cualquier otro fenómeno social que menoscabe la dignidad de las personas, formando buenos profesionales y no sólo técnicos competentes.

5 SE BAJA EL TELÓN: REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se reconoce la ineficacia de los procesos legislativos que legitiman que se siga perpetrando la violencia, porque los juicios de valor que se realizan para su reconocimiento se fundan en valores aceptados por grupos hegemónicos entre los que se tiene una concepción ideal de la mujer que dista mucho de la diversidad real. Cada palabra, cita, expresión o incluso, cada silencio empleados en este estudio enfatizan la importancia de analizar y comprender las percepciones del alumnado universitario

respecto a la igualdad y la violencia de género, valorando la función real que las universidades y el profesorado universitario están desarrollando al respecto. Reiteramos que las instituciones de Educación Superior están consideradas como espacios a la vanguardia del pensamiento, creadoras y difusoras de cultura en el seno de la sociedad, y por ello, tienen compromisos y responsabilidades sociales y ciudadanas que no pueden eludir: han de convertirse en referentes, investigando de forma rigurosa, sensibilizando e informando, mostrando una actitud de tolerancia cero ante casos de acoso y discriminación por razones de género (y de cualquier otra índole). La universidad es una institución social que no puede permanecer ajena a los asuntos relacionados con la igualdad y prevención de la violencia de género, pues de su implicación y compromiso depende el desarrollo de profesionales comprometidos con este principio ético y democrático.

El primer paso para asumir este compromiso es reconocer desde la propia universidad, que dentro de sus muros existen situaciones que son consideradas por la comunidad científica internacional como discriminatorias, incluso como violencia de género. Sin duda, cuando existen estas situaciones no podemos decir que haya igualdad real entre varones y mujeres.

En relación al profesorado universitario, esta investigación da cuenta de que en esta época de reflexión rápida y demandas exógenas, su función está sometida a altos niveles de escrutinio, resultado de una serie de exigencias derivadas de las nuevas tendencias educativas y sociales que les plantean nuevos retos a los cuales hacer frente. En la investigación, el estudiantado revela la necesidad de que el profesorado universitario trabaje no sólo con “el cerebro” también “con el corazón”, es decir, no solamente competencias científicas (saber) o metodológicas/técnicas (saber hacer) referidas a la disciplina en la que están insertos, sino también las competencias sociales (saber estar) y personales (saber ser), resaltando la importancia de desarrollar en la formación del profesorado los valores de igualdad y respeto.

En este sentido, el primer paso que ha de dar el profesorado universitario hacia una docencia integradora de corazón y cerebro, es el de reconocer a los alumnos y a las alumnas como ese “otro” con derechos, dignidad y libertades que son intrínsecas a todo ser humano, pero también

reflexivos y críticos. El alumnado exige docentes comprometidos con su investigación y docencia pero también remarcan la necesidad de que asuman un enfoque basado en los valores de la ética cívica, que sean reflexivos, deliberativos y orientados a formar, no sólo profesionales, sino también personas y ciudadanos/ciudadanas. Es fundamental lograr esto para erradicar la existencia de ese trato diferenciado que ciñe al alumnado en función del sexo/género, obstaculizando su desarrollo personal e impidiendo que manifieste todas y cada una de sus capacidades. Ante esta situación es necesario trabajar en los valores, los principios, las creencias y en los dilemas que la igualdad y respeto mutuo demandan de los universitarios.

En síntesis, en las universidades siguen existiendo elementos que generan desigualdades, discriminación e injusticia. Como se ha podido comprobar, al realizar el estudio comparado se hallan diferencias entre universidades de dos países; hubiera sido descabellado pensar que las respuestas dadas por el alumnado de una universidad y otra fueran idénticas ya que son contextos diferentes con su singularidad, su idiosincrasia y su complejidad. Aunque, si bien es cierto, de forma global los resultados hallados han revelado tendencias similares en las percepciones del estudiantado respecto a las cuestiones investigadas.

Es fundamental instaurar el principio de igualdad y erradicar la violencia de género en el ámbito universitario para ser justos con la propia comunidad universitaria y el resto de la sociedad. En este sentido, ante la pregunta ¿es posible erradicar todas las posibles luchas resultantes de la mecánica del poder? Foucault (1998) afirmaba que las relaciones de poder nunca desaparecerían: No, ese ideal no era más que un cuento de hadas. La realidad era que la lucha nunca tendría un final; sin embargo, también insistía en que la verdadera lucha sólo se perdía si no se combatía, si no se trabajaba en el día a día, si no se resistía. Tal vez sea una utopía hablar del fin de la discriminación, de la desigualdad y de la violencia de género pero, es posible seguir caminando y avanzando para lograr profundas transformaciones y un mundo más equitativo, más justo.

REFERENCIAS

- AJZEN, Icek. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 32, p. 665-683, 2002.
- ALPUÍN, Gissel; GONZÁLEZ, María Asunción; PÉREZ, Mireia. Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad. In: JORNADAS DE FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN, 2006, Castellón, Universitat Jaume I. Disponible en: <<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/10.pdf>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- EDWARDS, Katie et al. College women's aggression in relationships: the role of childhood and adolescent victimization. *Psychology of Women Quarterly*, v. 33, p. 255-256, 2009.
- EDWARDS, Sarah; BRADSHAW, Kathleen; HINSZ, Verlin. Denying rape but endorsing forceful intercourse: exploring differences among responders. *Violence and Gender*, v. 1, n. 4, p. 188-193, 2014.
- ESCÁMEZ, Juan et al. *Educación en la igualdad de género: cien propuestas de acción*. Valencia: Brief, 2008.
- ESPAÑA. Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *BOE*, n. 311, 29 dic. 1978.
- ESPAÑA. Ley para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, 9/2003. *BOE*, n. 110, 8 mayo 2003.
- ESPAÑA. Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, 1/2004. *BOE*, 28 dic. 2004.
- ESPAÑA. Ley Orgánica para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres, 3/2007. *BOE*, n. 71, 23 marzo 2007.
- ESPAÑA. Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. Secretaría de Igualdad. *Macroencuesta de violencia de género 2011*. 2012. Disponible en: <http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- ESPAÑA. Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. Secretaría de Igualdad. *Víctimas mortales por violencia de género*. 2014. Disponible en: <<http://www.msc.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/home.htm>>. Acceso en: 23 mayo 2014.

- EUROPEAN COMMISSION. Eurobarómetro 73.2. *Resultados para España*. 2010. Disponible en: <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_344_fact_es_es.pdf>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- FISHBEIN, Morris; AJZEN, Icek. *Belief, attitude, intention and behavior*. New York: Addison-Wesley, 1975.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI, 1998.
- GARGALLO, Bernardo et al. La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, p. 238-258, 2007.
- GRAVES, Kelly N. et al. Intimate partner violence perpetrated by college women within the context of a history of victimization. *Psychology of Women Quarterly*, v. 29, p. 278-289, 2005.
- GROSS, Alan M. et al. An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, v. 12, n. 3, p. 288-300, 2006.
- HELLER, A. *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península, 1978.
- HIRSCH, Ana. Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 7, n. 1, 2005. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. *La igualdad entre mujeres y hombres en las universidades a partir del diagnóstico y los Planes de Igualdad*. [S.l.]: Junta de Andalucía, 2011.
- MÉXICO. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*, 5 feb. 1917.
- MÉXICO. Ley del Instituto Nacional de las Mujeres. *Diario Oficial de la Federación*, 12 enero 2001.
- MEXICO. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. *Diario Oficial de la Federación*, 11 jun. 2003.
- MEXICO. Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. *Diario Oficial de la Federación*, 2 agosto 2006.
- MEXICO. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*, 1 feb. 2007.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 1948. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.

- NACIONES UNIDAS. *I Conferencia Internacional de la Mujer*. México, DF, 1975. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NACIONES UNIDAS. *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. 1979. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NACIONES UNIDAS. *II Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Copenhage, 1980. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NACIONES UNIDAS. *III Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Nairobi, 1985. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. 1993. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NACIONES UNIDAS. *Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. 1993. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NACIONES UNIDAS. *IV Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer*. Beijing, 1995. Disponible en: <<http://www.un.org/>>. Acceso en: 23 mayo 2014.
- NAYAK, Madhabika B. et al. Attitudes toward violence against women: a cross-nation study. *Sex Roles*, v. 49, p. 333-342, 2003.
- NUSSBAUM, Martha. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Espasa Libros, 2012.
- OLIVER, Esther; VALLS, Rosa. *Violencia de género: investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona: El Roure, 2004.
- PALOMAR, Cristina. *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES, 2011.
- RAMÍREZ, Gloria. *Diagnóstico sobre la violencia en la educación media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias*. México: Academia Mexicana de Derechos Humanos, 2008.
- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI, 1996.
- SIMÓN, María Elena. *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea, 2011.

SMITH, Paige Hall; WHITE, Jacquelyn W.; HOLLAND, Lindsay J. A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, v. 93, n. 7, p. 104-110, 2003.

STRAUS, Murray A. Prevalence of violence against dating partners by male and female University Students Worldwide. *Violence Against Women*, v. 10, n. 7, p. 790-811, 2004.

STRAUS, Murray A. Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, v. 30, p. 252-275, 2008.

VALLS, Rosa et al. *Violencia de género en las universidades españolas*. Madrid: Ministerio de la Mujer, 2005-2008.

YURÉN, Teresa. *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México: Casa Juan Pablo, 2008.

VIOLENCIA CONTRA LA MUJER Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UN MODELO

Susan McCrae Vander Voet

INTRODUCCIÓN E HISTORIA

Cualquier persona podría justificadamente preguntarse: “*Y porqué estamos hablando de prevención de violencia en escuelas primarias si es que lo que queremos es parar la violencia contra la mujer?*”

Después de 25 años de trabajo en este campo, en los años 1993-1995, en Toronto, Canadá, una organización-líder, METRAC (Metro Action Committee on Violence Against Women and Children) reconoció al igual que muchas otras organizaciones, que , aunque habíamos logrado mucho para proteger mujeres golpeadas y violadas, si lo que queremos es terminar con esta violencia algún día , tendríamos que empezar a trabajar en la prevención de violencia a una temprana edad con niños de primaria. Con esta posición estuvo de acuerdo el Ministerio de Educación de Ontario de esa época, que apoyó y financió un proyecto para mobilizar partners o socios y desarrollar un modelo que pudiéramos utilizar en las escuelas públicas en Ontario.

El proceso en el cual nos embarcamos incluyó a muchos sectores: educación, salud, organizaciones de mujeres, organizaciones de la comunidad lesbiana y homosexual, organizaciones promotoras de igualdad racial y cultural, la policía de tres regiones, servicios sociales, sistema judicial representados por los fiscales, servicios comunitarios no gubernamentales, abogados de familia y de juveniles. También incluyó a

mujeres golpeadas y violadas que fueron indispensables para que todos pudiesen apreciar los aspectos positivos junto con las fallas de los sistemas serviciales, policiales y judiciales. Todos aprendimos muchísimo acerca del campo de trabajo en la violencia y sus efectos en las afectadas, lo que eventualmente, después de dos años y medio de discusiones nos llevó al modelo que presentamos a continuación.

Lamentablemente, tan pronto habíamos terminado el proceso y publicamos el modelo, hubo un marcado cambio político en Ontario, que resultó en que las nuevas autoridades de gobierno se mostraron totalmente desinteresadas en el tema de violencia con la excepción de ver la oportunidad de construir más cárceles. Prevención claramente no era parte del vocabulario del nuevo gobierno por lo que este modelo nunca fue implementado en Ontario. Sólo el gobierno de Costa Rica se interesó y apoyo una sesión de entrenamiento piloto, que tomó vuelo y el modelo con algunas modificaciones fue adoptado e implementado en ese país.

Lo que viene a continuación fue presentado en forma de 'Power Point' en la *XVIII Semana de la Mujer*, en el campus de Unesp (Universidad Estadual Paulista) en Marília, São Paulo en Marzo, 2015.

VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

La Organización Mundial de Salud (OMS) reportó las siguientes estadísticas mundiales sobre violencia contra la mujer, en un reporte que se publicó en Noviembre, 2014: *Estimaciones mundiales y regionales de violencia contra la mujer*¹.

- 1 de cada 3 mujeres que tiene o ha tenido pareja es víctima de violencia ya sea física o sexual, o ambas, infligidas por la pareja a lo largo de su vida.
- La prevalencia mundial de violencia contra la mujer varía en diferentes países de un 15% a un 71%. La cifra más baja se obtiene en Japón y la más alta en Bangladesh.
- En Brasil, de mujeres entrevistadas en una encuesta relacionada con este tema, un 29% en São Paulo y 37% en Pernambuco reportaron incidentes de violencia por parte de su pareja.

¹ Disponible en: <<http://www.who.int/entity/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/index.html>>. Acceso en: marzo 2015.

- Estas diferencias en niveles de incidentes indican que es posible prevenir la violencia; o sea que ésta no sería inevitable.

LA VIOLENCIA ADOPTA Y SE MANIFIESTA EN MUCHAS FORMAS:

- Violencia de pareja es la forma mas común vivida por mujeres y puede manifestarse en violencia física o sexual o de ambas formas. Otras formas de violencia menos documentadas son económica y psicológica o emocional.
- Violencia contra la mujer por personas conocidas, pero que no son su pareja se da comúnmente en personas en posiciones de poder (profesores, sacerdotes, médicos, consejeros, jefes, parientes,). Personas en un relación de cercanía o intimidad pueden tambien ser fuentes de violencia o de amenazas y chantajes en forma abierta o solapada.

DAÑOS Y EFECTOS DE VIOLENCIA SOBRE LA MUJER

- Físicos – fracturas, lesiones, moretones, enfermedad, compromiso general de su salud, muerte, aborto provocado;
- Sexuales – heridas internas, embarazo, aborto espontáneo, enfermedades sexuales, lesiones, moretones, compromiso general de su salud, muerte,
- Sicológicos – baja de autoestima, pesadillas, miedo, mala concentración, depresión, sentido de amenaza constante,
- Económicos – baja de ingresos, perdida de trabajo, falta de promoción, negación de apoyo financiero de la pareja,

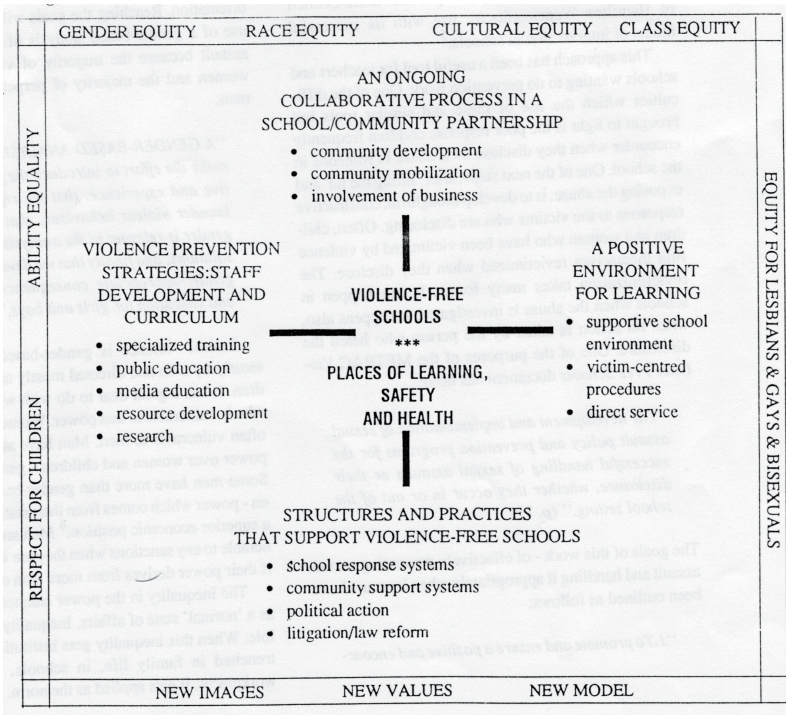
DAÑOS Y EFECTOS EN LOS NIÑOS TESTIGOS DE VIOLENCIA

- Ven a la violencia normalizada en relaciones entre adultos.
- Aprenden que uso de violencia es la solución preferida al conflicto.
- Los niños varones aprenden que el ser violento con la pareja es una conducta normal y aceptada.
- Las niñas aprenden el rol de ser victimas.
- Ningún miembro de la familia aprende relaciones basadas en igualdad o armonía, ni tampoco aprenden de negociación y compromiso en situaciones de conflicto.
- La tragedia = hay muchas probabilidades de que SE REPITA la violencia aprendida, en las generaciones que siguen.

PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ? CÓMO? POR DÓNDE EMPEZAMOS?

- Prevención comienza en la familia, la escuela y la comunidad.
- Prevención reconoce el daño hecho a las victimizadas tanto los daños directos como indirectos.
- Prevención debe , en forma proactiva , proteger como una absoluta prioridad, a las que han sido victimizadas.
- Prevención desarrolla redes de apoyo y de servicios para las victimizadas.
- Prevención instituye programas (de qué tipo??) y sanciones reales y eficaces para los perpetradores.
- Prevención educa a todos los profesionales: sistemas judiciales, de salud, educadores, medios de comunicación, y a los niños, padres y comunidades.

Modelo: Prevención de violencia en las escuelas sobre toda consideración las Escuelas deberían ser lugares de Seguridad, Salud y Aprendizaje



El Marco de Referencia para las Escuelas promotoras de la paz tiene que ser primero y ante todo Equidad.

QUE QUEREMOS DECIR CON EQUIDAD?

Equidad en la escuela se puede entender como el apreciar y valorizar diferencias y también el ortorgar apoyo y recursos según las necesidades de cada estudiante para alcanzar sus objetivos. Es importante enfocar en obtener equidad de:

- Raza
- Cultura
- Género
- Clase
- Sexualidad
- Situación económica
- Diferentes etapas del desarrollo

Dentro del marco de referencia – Equidad- un aspecto clave es observar y demostrar respeto a las diferencias en todos sus aspectos y formas. Equidad exige adquirir nuevos valores como aquellos que permiten apreciar las contribuciones de todos, así como desarrollar nuevas estrategias para reclutar y entrenar alumnos como partners, socios y mediadores, para así lograr equidad en las escuelas. Sólo cuando vamos avanzando y hacemos logros reales en equidad, es que se dan las condiciones para prevenir la violencia y desarrollar escuelas que estén libres de violencia.

LOS REQUISITOS SON:

- Que sea un proceso colaborativo entre todos;
- Que incluya la escuela, los profesores, administradores y personal, los niños y sus familiares y la comunidad alrededor que les apoya;
- Que movilice las instituciones de servicio: policía, Iglesias, hospitales;
- Que tenga y desarolle líneas de comunicación entre todos;
- Que entregue entrenamiento para todos en prevención de violencia y equidad;

ESTRATEGIAS PREVENTIVAS

- Inserción de equidad en todas las materias y aspectos del plan de estudios
- Inversión en recursos humanos entrenados y adecuados
- Investigación evaluativa a cada paso del proceso colaborativo
- Renovación y cambios al programa basados en evidencia evaluativa

ESTRUCTURAS Y PRÁCTICAS

- Sistemas en la escuela que respondan rápida y eficazmente en apoyar y proteger a las personas victimizadas
- Sistemas comunitarios de apoyo establecidos para victimizadas y para reeducar y cohibir acciones dañinas de los perpetradores
- Acción política para mejorar servicios, proveer recursos y entregar otras formas de asistencia al Proyecto Prevención de Violencia
- Reforma Judicial que comprenda y que apoye a los objetivos de prevención de Violencia.

AMBIENTE POSITIVO DE APRENDISAJE

- Ambiente colaborativo entre alumnos, profesores, padres y gestores
- Entrega de enseñanza centrada en los alumnos y sus necesidades
- Servicios directos en la escuela misma para las victimizadas
- Apoyo a los victimizados en casos de violencia

El sueño y la esperanza del Proyecto “Escuelas libres de violencia” tiene que ser de generar un ambiente comunal, orgánico y positivo, mas aún progresista de manera que la prevención de violencia sea el producto mas destacado de este proceso del cual emerge con toda naturaleza.

¿CÓMO LA ESCUELA NOS TRANSFORMA DE ESPECTADORAS EN PROTAGONISTAS? ADULTAS SILENCIANDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Gabriela Alejandra Ramos

LA VIOLENCIA DE GÉNERO: CURRÍCULO NULO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En esta ocasión compartiré algunas conceptualizaciones surgidas a partir de una experiencia de formación docente continua anclada en CePA¹ durante 7 períodos consecutivos. La Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) es un espacio público de formación permanente para docentes, que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Fue fundada en 1984 y brinda a docentes de todos los niveles y modalidades, la posibilidad de actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias en forma gratuita.

En su web podemos leer

Cada año, más de 23.000 miembros del sistema educativo porteño participan en alguna de las aproximadamente 800 propuestas que el CePA ofrece en sus diferentes modalidades de capacitación. Como ámbito de encuentro, estudio y reflexión ofrece, a quienes trabajan enseñando, la posibilidad de ejercer un análisis crítico acerca de su labor y actualizarse en diferentes teorías y prácticas educativas. Se propone así contribuir a dar otros sentidos al trabajo de enseñar, para potenciar a las escuelas como espacios de experiencias democráticas, cálidas y enriquecedoras para quienes las habitan.

¹ Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/quees.php?menu_id=20812>. Acceso en: marzo 2015.

CePA ofrece varios espacios de capacitación, uno de los formatos es institucional. Esta modalidad está centrada en cada escuela y destinada a docentes y directivos de un mismo establecimiento. Parte de la preocupación por articular los requerimientos de las instituciones para la puesta en marcha de sus proyectos de enseñanza con temas y enfoques introducidos por los diseños curriculares y las prioridades políticas de cada gestión.

La experiencia analizada fue desarrollada con la modalidad de curso presencial, con tres horas de cursada semanal y aprobación con régimen de asistencia y presentación de evaluación final individual, presencial, escrita y obligatoria. Estos cursos regulares se realizan dos veces por año, se cursan fuera del horario de trabajo y otorgan el puntaje necesario para “la carrera docente”.

Esta propuesta surge cuando una escuela media solicita a una capacitadora que está concurriendo a la institución para formar al equipo docente en los lineamientos de ESI que incorpore en su programa el tema “violencia de género”. La colega no acepta por no sentirse preparada para dar el tema; lo plantea en reunión de equipo y muchos formadores se preguntan si ese contenido corresponde ser abordado por el núcleo que se denomina Educación Sexual Integral. Se genera el debate.

Considero importante poder acompañar a las escuelas con formación e información sobre este tema porque el lugar que la escuela deja vacante lo ocupan las ONGs, muchas de las cuales están formadas por reconocidas feministas pero otras muchas por profesionales formados en diversas carreras que independientemente de su formación académica sostienen una postura más cercana a la fe y a la tolerancia que a la garantía de derechos.

De este modo sostengo que es un tema que corresponde al área y ante la ausencia de un contenido que considero prioritario decido ofrecer un curso fuera de servicio que aborde esta temática. La coordinadora sugiere que lo presente bajo otro formato: cambio de nombre y de área. Es así que se incluye en el núcleo de Formación Ética y Ciudadana, al cual pertenezco, con un nombre de fantasía y un copete que hace liviana mención a los contenidos del curso y dice así:

El curso propone analizar la violencia social en los contextos más próximos a la realidad escolar: familias violentas, violencias mediáticas. ¿Cómo responde la escuela ante las múltiples violencias a la que están expuestas los/as niño/as y adolescentes? ¿Cuál es la responsabilidad que le corresponde a la escuela en la “denuncia” / “visibilización” de situaciones de violencia? ¿Cómo contribuir a la construcción de ciudadano/as que conozcan sus derechos y puedan defenderlos?

Bajo el eufemismístico título “las violencias que rodean a la escuela” se encuentran encubiertas la violencia familiar y violencias mediáticas como parte de la violencia de género. Parece que la violencia sexista y patriarcal aún no puede ser nombrada explícitamente en la escuela como si no fuese un contenido suficientemente valioso para tener un nombre y apellido propios. Todavía asusta hablar de violencia intrafamiliar en el contexto de la escuela, como si, por desarrollarse en un ámbito privado, no debiésemos de ocuparnos... ni docentes ni formadores de formadores reconocen la importancia de actualizarnos en estas temáticas.

El curso que dicto tiene por objetivos:

- Sensibilizar acerca del problema social que implica la violencia de género y transformarlos en sujetos protagonistas del proceso de cambio
- Reconocer en el patriarcado la matriz que posibilita la violencia de género como una de las manifestaciones de relaciones desiguales de poder.
- Generar un espacio de reflexión y análisis sobre los diferentes tipos de violencia de género, en particular, la intrafamiliar.
- Capacitar para la detección de los casos de violencia de género en la escuela.
- Estimular el desarrollo de trabajos de prevención de la violencia de género en las aulas en pos de lograr la modificación de estereotipos sexo-genéricos.
- Asesorar sobre las instituciones dedicadas a la prevención, tratamiento, contención y resolución de casos de violencia para trabajar en red desde la escuela.

Los contenidos se organizan en 4 ejes:

1 Marco teórico:

- 1.1 Concepto de patriarcado- perspectiva de género-derechos humanos-
- 1.2 Cultura de paz-valores: discriminación, políticas de discriminación positiva.
- 1.3 Violencia intrafamiliar. Concepto, ciclo de la violencia. Mitos sobre causas y efectos
- 1.4 Femicidio y feminicidio

2 Detección y modalidades de abordaje:

- 2.1 Aspectos psicológicos: Síndrome de la mujer maltratada. Síndrome de la indefensión aprendida.
- 2.2 Detección de casos de violencia intrafamiliar:
 - 2.2.1 Indicadores de riesgo inminentes.
 - 2.2.2 Indicadores de riesgo a corto plazo.
 - 2.2.3 Indicadores comunes en los hijos de la pareja.
- 2.3 Abordaje de la Violencia Intrafamiliar
- 2.4 Procedimientos ante una mujer en situación de violencia.
- 2.5 La necesidad del acompañamiento institucional.
- 2.6 Medidas de autoprotección.

3 Propuestas de acción-

- 3.1 Marco legal y herramientas jurídicas
- 3.2. Modelos de protección de la víctima.
- 3.3 Herramientas para prevención, tratamiento y contención de la víctima de género. Guía de servicios

4 Violencias mediáticas:

- 4.1 Los medios de comunicación y la violencia de género.
- 4.2 Estereotipos en la publicidad.
- 4.3 Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.
- 4.4 Campañas, decálogo de lenguaje no sexista, Red PAR y otras.

La consigna de evaluación es seleccionar destinatarios-as de la comunidad educativa (que pueden ser docentes, familias, alumnos-as) y preparar con alguna herramienta de comunicación la transmisión de lo aprendido durante el curso. Todo formato es válido si es adecuado al público, puede ser una clase, una reunión para familias, una jornada para colegas, lo importante es encontrar el dispositivo de comunicación adecuado.

La mayoría de las docentes presenta como actividad de cierre:

1 Para trabajar con grupos de alumnos y alumnas:

1.1 Power point para presentar conceptos teóricos

1.2 Cartelera informativa con los materiales que aporta el Consejo de la Mujer de la Ciudad y de la Nación

1.3 Lectura de cuento o novela sobre maltrato en las relaciones interpersonales con análisis posterior.

1.4 Proyección y análisis de película.

2 Reunión con familias.

2.1 Análisis de letras musicales. Selección de tangos, boleros, música folklórica y cumbias con contenidos sexistas. Actividad que también replican con alumnos-as con ayuda del profesor de música.

2.2 Lectura y comentario de artículos periodísticos.

En esta propuesta se evidencia claramente la dificultad de plantear estos contenidos a las y los colegas como cuestiones relevantes de preocupación social. Me interesa pensar por qué una profesión tan feminizada hace oídos sordos a plantearse el tema al interior de las instituciones formadoras. Tanto la escuela que forma docentes calla sobre el tema como las instituciones educativas lo ocultan de sus espacios de mejora institucional². A estos contenidos que son necesarios para la vida, contenidos transversales, pero que no aparecen sistematizados en la escuela denominamos currículo nulo. Al currículum nulo, excluido o ausente lo define Eisner como aquel conjunto de contenidos, aprendizajes y habilidades que no están presentes (o lo están de manera insuficiente) en los currículos diseñados o planificados, pero que constituyen una

² Los espacios de mejora institucional son jornadas con suspensión de actividades dedicadas a trabajar cuestiones relevantes para la comunidad educativa, la mayoría de las veces se encarga de plantear cuestiones meramente administrativas.

de las demandas de los –as alumnos-as y de la sociedad en su conjunto (ARRIETA DE MEZA, 2001; EISNER, 1979).

Más allá de los motivos de la omisión que pueden ser muchos, lo significativo es tener en cuenta que lo que la escuela selecciona para enseñar responde a determinadas valoraciones sociales e ideológicas del conocimiento que está determinado en el currículo oficial.

Cuando pensamos la violencia en la escuela, nunca sospechamos que la violencia de género intrafamiliar es un contenido que nos corresponde abordar. De ahí la relevancia de recordar a Celia Amoros cuando sostiene que conceptualizar es politizar.

PENSANDO SOBRE LA ESCUELA...

Siguiendo la Ley n° 26.485 en su artículo 4° definimos como

[...] violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes. Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

De acuerdo al artículo 5 de la presente Ley se tipifican: violencia física, simbólica, sexual, económica y patrimonial, psicológica, contra la libertad reproductiva y obstétrica. Y las modalidades o los ámbitos en los que se presentan: doméstica, institucional, laboral (ya sea público o privado) y mediática. Estas categorías y sus respectivas definiciones componen el insumo básico con el que el Observatorio³ de Género construyó una matriz conceptual que constituye la estructura básica sobre la que se apoya su trabajo y que tomo como marco conceptual.

Si bien las situaciones de violencia impactan en todxs lxs sujetxs que participamos del mundo social, es bien sabido que impactan de manera

³ Disponible en: <www.cnm.gov.ar>. Acceso en: marzo 2015.

diferente en varones y en mujeres. La violencia hacia las mujeres tiene un impacto muy fuerte en las docentes a nivel emocional aunque muchas veces no sea percibido como tal. En una relación especular con la madre de lxs alumnxs se juegan identificaciones de la propia experiencia personal que generan sensaciones de angustia y malestar en el equipo docente. La posibilidad de reflexionar sobre el tema y abordarlo teóricamente ayuda a la comprensión del fenómeno.

La violencia de género vulnera el conjunto de derechos humanos y obstruye la capacidad de elección para encarar una vida digna, saludable y creativa. La violencia intrafamiliar se encuentra atravesada por relaciones de poder que operan al interior de las estructuras familiares tanto entre mujeres y varones como entre adultos y niñas/os, adultos jóvenes y adultos mayores y personas con distintas capacidades conjugando las desigualdades de género y las intergeneracionales. Es tan vasta que por eso a menudo se la denomina violencia doméstica pero a los fines de este trabajo sólo me ocuparé de analizar la violencia sexista entre adultos generada por el sistema patriarcal con un esquema de valores que avala la dominación de unos sobre otras. Sistema que se sostiene también desde la escuela cuando se refuerza a través de diferentes propuestas didácticas los estereotipos de género. Estereotipos que construyen la femineidad hegemónica como siempre sensible, tierna, sumisa y propendiente a la resolución pacífica de conflictos a través de la palabra. Se sobreestima el desarrollo de actividades de diálogo y se privilegia la continuidad de la relación por sobre la garantía de derechos para las niñas. Mientras que en el caso de la masculinidad hegemónica se comprende que los varones sean más corporales a la hora de resolver los problemas entre ellos y con las niñas. Es esperable de parte de los equipos docentes que los varones puedan incurrir en exabruptos, empleo del lenguaje soez y que sostengan actitudes agresivas a la hora de las relaciones vinculares con pares. Es común el doble estándar evaluativo de lo que denominamos “conducta violenta” en niños y niñas en la escuela. Aunque cada vez más se observan la puesta en escena del cuerpo femenino para abordar situaciones problemáticas, esto es sancionado severamente desde la institución escolar.

En la República Argentina, como en otros tantos países, la violencia de género se ve reforzada por la disparidad de trato en los servicios

públicos y un acceso no equitativo a la justicia. Con frecuencia, las mujeres que padecen violencia reportan ser prejuzgadas e indebidamente tratadas en las estaciones de policía y los juzgados de turno; es decir, en los propios organismos estatales que deberían resguardar sus derechos.

Si bien la ineficacia institucional suele vincularse con carencias de recursos materiales y humanos, en el caso de la violencia de género el acceso a la justicia se ve afectado por prejuicios que sustentan la discriminación de género. A menudo, la violencia contra las mujeres no es considerada prioritaria en sedes policiales y los juzgados y la desconfianza que experimentan las víctimas hacia las instituciones suele llevarlas a desestimar la realización de las denuncias correspondientes. La sensación de desprotección, junto a la desconfianza en la justicia, colabora en perpetuar la reproducción de la violencia en el hogar.

El déficit de formación refuerza los problemas de acceso a la justicia y de sostenimiento del proceso judicial y señala los escasos recursos humanos capacitados en el ámbito policial, en los tribunales y en las organizaciones sociales para abordar estos casos. La conjunción de esto con la poca atención especializada y refugios temporarios disponibles, la ausencia de políticas sociales de ayuda económica, en muchos casos conlleva a una falta de respuestas idóneas que resulten en una salida de la situación de violencia a lo que denominamos doble victimización.

La escuela debería transformarse en un espacios de reflexión sobre los condicionantes que generan y perpetúan la violencia de género. Pero además podría funcionar como un espacio de contención social y de reflexión sobre la temática para ofrecer nuevas pautas de agenciamiento para las víctimas. La escuela es un laboratorio de relaciones vinculares donde deberíamos aprender nuevos modos relacionales no-violentos para lxs alumnx y también para las propias-os docentes.

CONCEPTUALIZAR ES POLITIZAR

Siguiendo el concepto de Celia Amoros (1995) considero fundamental que los-as docentes accedan al estudio de la violencia de género como fenómeno sociológico, que puedan contar con herramientas teóricas para pensarlo. Cuando la autora española enuncia que conceptualizar es

politizar se refiere a hacer pasar de la anécdota a la categoría, salir de los casos para poder pensarlo teóricamente, con dimensiones estructurales. En este sentido la formación docente es el espacio para poder salir de la experiencia personal de ser “mujer golpeada” o de “conocer a una amiga que sufre violencia de género” a poder ubicarse como protagonistas del cambio. Cuando se conocen los mecanismos de cómo opera la violencia, el ciclo de la violencia, los recursos legales que existen en el país y las instituciones a las que se puede pedir ayuda es más fácil poder salir de la impotencia que genera esta situación.

Sintetizando: la idea del curso es sensibilizar a las/os docentes, reconectarlas con la experiencia de la violencia de género y acompañarlas en la comprensión teórica del fenómeno, para incitarlas a la acción. Con la idea de transformar a las docentes en sujetas de derecho, partiendo del efecto de la violencia sobre su propia historia, conociendo el marco de derechos para luego poder comprometerse en el trabajo con otras mujeres que pueden estar atravesando situaciones similares. Teniendo en cuenta el efecto reparador que puede operar sobre cada una el hecho de correrse del lugar de víctima y pasar a ser protagonista de la transformación de sí y por otras.

Para enmarcar la tarea docente he utilizado los contenidos de los Diseños curriculares⁴ de Educación Sexual Integral de CABA. En ellos se afirma que tanto en el Nivel inicial como en el nivel primario la ESI debe incluir, entre sus enseñanzas, aquello que promueva y contribuya a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo. Es decir, se trata de enseñar a:

1. Conocerse a uno mismo, y valorarse
2. Reconocer y expresar los sentimientos y los afectos
3. comunicarse con el otro
4. reconocer el valor que tiene la vida
5. cuidarse
6. enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana

⁴ Ver <http://buenosaires.edu.ar/areas/educacion/cepa/leyes_referidas_educsex.php>. Acceso en: marzo 2015.

7. relacionarse con otros de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias
8. poner límites para protegerse frente a situaciones de maltrato y abuso
9. decir “no” si la persona se siente amenazada o en riesgo

Por lo tanto, desde el jardín de infantes se debe promover el desarrollo de la autoestima, la autonomía, la toma de decisiones, la resolución autónoma de conflictos por medio del diálogo, formas saludables de vincularse y de expresar los sentimientos y el trabajo reflexivo sobre género.

Cuando se menciona la perspectiva de derechos para pensar la ESI⁵, se hace mención a considerar, entre otros:

1. El derecho a la vida y a la salud.
2. El derecho a vivir la sexualidad según las convicciones morales o religiosas, en tanto esa forma de entender la sexualidad no vulnere los derechos ajenos.
3. El derecho a la información sobre el propio cuerpo, sobre los modos de protegerlo, sobre los modos de buscar protección y asistencia cuando se está en riesgo o cuando los derechos de las personas están siendo vulnerados.
4. El derecho a ser respetado, no discriminado, no sometido a prácticas sexuales no elegidas o fuera de las condiciones de edad y capacidad de decisión que garanticen la libre elección. Respeto por la intimidad de las personas.⁶

Vuelvo a preguntarme y a preguntarles ¿es o no pertinente abordar el tema de la violencia de género en una capacitación institucional para docentes? ¿Cómo podrán las docentes abordar estos contenidos si no han sido formadas para ello? ¿Cómo podría una docente víctima de situaciones de violencia de género trabajar estos contenidos en el aula si aún no lo ha podido repensar en su vida personal? Qué lugar ocupa esta temática en los gremios a la hora de prestar servicio a sus afiliadas? Cuánto de esta realidad que nos atraviesa como mujeres no estamos pudiendo nombrar en las

⁵ ESI: educación sexual integral.

⁶ Ministerio de Educación de la CABA. Dirección de Currícula y Enseñanza. *Lineamientos curriculares de educación sexual integral en el nivel inicial*. 2011.

instituciones educativas? Y si no la nombramos no la estamos reconociendo como una práctica existente a la cual las docentes están expuestas, muchas veces sin tratamiento y sin posibilidades de salida si no comenzamos por darle entidad. Por otra parte, si no podemos instalar su lugar en la escuela estamos nuevamente negando su interés ya que la escuela es la institución que valida saberes, si no le otorgamos estatus de conocimiento al tema permanecerá presentado en los medios de comunicación muchas veces con un trato más propio del mundo del espectáculo que de aporte a la información. A esto denominamos banalización de la violencia, primer paso que nos conduce a su naturalización.

Si docentes y familias no sinceramos nuestro posicionamiento frente a esta cruda realidad que va en aumento, ¿desde qué lugar podremos transmitir saludablemente a niños, niñas y adolescentes en formación “nuevos modos de comunicarnos, de expresar los sentimientos y de vincularnos con los semejantes”? Con qué recursos proporcionaremos “el reconocimiento de situaciones que despiertan distintos sentimientos: enojo, alegría, miedo, tristeza”? O “las posibles formas de superar el enojo, el miedo o la tristeza: dialogar, pedir ayuda, pensar en cosas que nos hagan sentir bien”.

Todos contenidos que deben ser enseñados por determinación política del Ministerio de Educación de la CABA⁷ ... ¿con qué bagaje simbólico una docente puede señalar “la importancia de compartir nuestros sentimientos, emociones y pensamientos” si no ha podido experimentarlo en su práctica cotidiana?

Con recurrir a la literatura y el arte como posibilidad de expresión de sentimientos y emociones no basta. Para poder “revisar las normas de convivencia, en cada situación, que remitan al respeto por el otro; la aceptación y la tolerancia de las diferencias; la no discriminación; la resolución de problemas y conflictos por medio de la palabra, como un ejercicio permanente para el aprendizaje de la vida en sociedad” es importante haberlo ejercitado. Los espacios de formación docente deberían ser una usina donde poder iniciar estas prácticas transformadoras. Allí las docentes podrían reconocer:

⁷ Ministerio de Educación de la Nación en su último cuadernillo con actividades para el aula destinada a Escuelas Medias incorporó un módulo con propuestas para abordar ‘vínculos violentos en parejas adolescentes’..

- la importancia de comenzar a desarrollar la capacidad para argumentar y defender los propios puntos de vista y considerar las ideas y opiniones de los otros.
- Identificar el maltrato como ausencia de cuidado y respeto hacia el otro. Identificación de distintas formas de maltrato: física, verbal.
- Acciones que pueden llevarse a cabo para no ser maltratados: poner límites, decir “no”, identificar situaciones que pueden provocar pelea y resolverlas por medio del diálogo, pedir ayuda, otras acciones.
- Las implicancias del maltrato en la salud. Los sentimientos que despierta el maltrato en quien lo sufre y en quien lo causa.
- La construcción de vínculos desde el afecto y el cuidado. Las acciones de la vida cotidiana para ponerlos en práctica.
- El derecho al buen trato. Posibles acciones ante la vulneración de este derecho. Propuestas de actividades escolares cotidianas que promuevan la igualdad de oportunidades entre varones y niñas en la realización de las tareas grupales, juegos y deportes, expresión de sentimientos.
- El trabajo sobre el significado y la posibilidad de poder elegir. Distintas situaciones de la vida cotidiana en las que se elige. Elecciones personales y grupales.⁸

Para ir cerrando considero junto a Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas que: *“La violencia contra la mujer es quizás la más vergonzosa violación de los derechos humanos. No conoce límites geográficos, culturales o de riquezas. Mientras continúe, no podremos afirmar que hemos realmente avanzado hacia la igualdad, el desarrollo y la paz.”*

Desde la educación tenemos un rol importante que cumplir pero no lo podremos llevar adelante si no reconocemos el potencial reproductivista que pueden tener ciertas prácticas docentes. Sin desandar los hábitos que se sostienen desde la conformación del Magisterio para la reproducción de desigualdades de clase y de género no habrá posibilidades de pasar de una escuela al servicio del patriarcado a otra escuela que garantice el derecho a una educación pública antidiscriminatoria, no androcéntrica,

⁸ Ministerio de Educación de la CABA. Dirección de Currícula y Enseñanza. *Lineamientos curriculares de educación sexual integral en el nivel primario*. 2011.

no hetero-sexista y donde los derechos humanos no estén plenamente garantizados. Sólo así podremos afirmar que vamos caminando hacia la igualdad, el desarrollo y la paz.

BIBLIOGRAFIA

AMOROS, Celia. *10 palabras clave sobre mujer*. Estella (Navarra): Verbo Divino, 1995.

ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional Educación Sexual Integral. *Educación sexual integral para la Escuela Secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, 2012.

ARRIETA DE MEZA, Beatriz M. et al. El currículo nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001. Disponible en: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/220Meza.pdf>>. Acceso en: marzo 2015.

BUENOS AIRES. Ministerio de Educación de la CABA. Dirección de Currícula y Enseñanza. *Lineamientos curriculares de educación sexual integral en el nivel primario*. Buenos Aires, 2011.

BUENOS AIRES. Ministerio de Educación de la CABA. Dirección de Currícula y Enseñanza. *Lineamientos curriculares de educación sexual integral en el nivel inicial*. Buenos Aires, 2011.

EISNER, E. W. *The educational imagination*. New York: Macmillan, 1979.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. *Claves para salir del laberinto: violencia en las relaciones interpersonales: qué hacer y dónde ir: Guía de servicios para situaciones de violencia intrafamiliar en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 2011.

_____. *Más allá de la denuncia: los desafíos del acceso a la justicia*. Buenos Aires, 2012.

GIBERTI, Eva; FERNÁNDEZ, Ana (Comp.). *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1989.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. Femicidio: Conferencia del 12 mayo 2006. *Revista Ciudad de Mujeres*, 2006. Disponible en: <<http://ciudaddemujeres.com/articulos/Femicidio>>. Acceso en: marzo 2015.

UNIFEM. *Protocolo Facultativo de la CEDAW*. Costa Rica: IIDH, 2000.

PEEL INSTITUTE ON VIOLENCE PREVENTION: THE DEVELOPMENT OF A COMMUNITY- ACADEMIA RESEARCH ORGANIZATION

Sandra Rupnarain

Monica Riutort

INTRODUCTION

Margaret Mitchell, member of Canadian Parliament encountered the spotlight in 1982 when she unintentionally prompted a ruckus in the House of Commons that sparked national awareness of domestic violence. She told the House of Commons that one in ten Canadian husbands regularly beat their wives. At this the male Members of Parliament (MPs) erupted in laughter, and began heckling, to which she angrily replied: “This is no laughing matter”. When the incident was aired on television TV, hundreds of people, men and women, got in touch with their MPs, objecting to this attitude toward battered women.¹ The issue of domestic violence was brought into the open and the awareness of domestic violence immediately became a nationwide matter. The resulting public pressure and media coverage prompted a House of Commons report on domestic violence from the Standing Committee on Health.²

It has been thirty-three years since this incident in the House of Commons, and under pressure of an active women’s movement, the

¹ Available: <http://www.thestar.com/life/2008/06/13/mps_laughed_when_she_spoke_on_battered_women.html>. Accessed: Aug, 2015

² *Canadian communities as partner: theory and multidisciplinary practice*, 2008.

government of Canada has spent millions of dollars to pursue a whole range of strategies to deal with violence against women in Canada. However the issue of violence continues indicating that government, without meaningful community participation cannot stop violence against women on its own. In fact, 70% of women who experience violence never seek out any assistance. According to the 2009 General Social Survey (GSS), which is conducted every five years by Statistics Canada, 6.4% of women with a current or former spouse or common-law partner reported being physically or sexually assaulted by their partner at least once during the previous five years. This proportion has not changed since 2004. Spousal violence represented more than half (53%) of all police-reported incidents of family violence in 2007, representing 12% of all violent crime in Canada.³

To address meaningful community and academia participation on the issue of violence against women the Institute on Violence Prevention (IVP) was established. The home of IVP is the Region of Peel a Region in the province of Ontario in Canada. This Region is the ancestral home of many Aboriginal peoples (e.g. the Mississaugas of the New Credit River First Nations) and there are about 5500 First Nation, Inuit and Métis people living in the Region. 49% of the population of Peel are immigrants from over 100 ethnic groups and immigration is the key driver of population growth in the region. At least 10% of our community identifies as LGBTTTQQI (lesbian, gay, bi-sexual, trans-sexual, transgender, two-spirited, questioning, and queer). Children, youth (0-24) and seniors (65+) account for 44.2% of the population of Peel. About 12.4% of Canadians have a disability which impacts their everyday lives. 45 in 100 people in the region have a mother tongue other than English or French. Residents of Peel practice a variety of religions, Christianity, Islam, Hindu, Sikhism, Buddhism and Judaism are just a few.⁴

HISTORICAL ORIGINS OF THE INSTITUTE

In this region of Canada, the Peel Committee on Sexual Assault (PCSA) a group of service providers working together started a dialogue

³ Available: <<http://www.victimweek.gc.ca/res/r52.html>>. Accessed: Aug. 2015.

⁴ Census Aboriginal Population Bulletin - Region of Peel, Social Planning Council of Peel, 2006 Census, Region of Peel, Accessibility Plan 2007. Peel Diversity Round Table.

among racialized women in the Region to identify the ways we can, and how we can do better to eradicate violence against women.

In March 2013, PCSA, through funding from the Canadian Institutes of Health Research (CIHR), hosted '*Café Scientifique: An Open Discussion of the Experiences of Immigrant and Racialized Women Survivors of Sexual Assault in Accessing Primary Health Care Services.*' The purpose of this event was to uncover the barriers to access of primary health care services for immigrant and racialized female survivors of sexual assault. A group of empowering panelists, with expertise in the area of sexual assault, openly discussed their own personal experiences. Among the panelists were Women Survivors of Violence, Service Providers from both social and health sectors, and Researchers in the field of Violence against Women. The Café created opportunities for meaningful dialogues and the informal non-threatening setting set the tone for connections among the panelists and the participants which ultimately allowed for an open discourse

The discourse brought to the forefront women's experience dealing with existing government services, which were identified as paternalistic, with a culturally incompetent approach. Services and programs are focused more on immediate crisis; are short term and does not include the application of social determinants to the unique experience of each survivor when accessing services. The system as it exists today seems to provide little opportunity for women to have a thorough discourse, critical reflection and analysis, and engagement in collective action.

One important outcome of the Café was that violence against women is a human rights issue. There is a need to create an understanding of the causes of political, social, and economic structures of domination that keep women in a state of oppression. These were identified as social processes that can be challenged and overcome through collective action.

Café Scientifique 2013 marked the beginning of the Institute, as it exemplified a gathering where academics, service providers, and survivors came together to discuss the current services, identify issues of concern, and share ideas about moving forward in a more seamless way. Following the Café, a proposal to establish the Peel Institute on Violence Prevention was put together. This proposal was approved for funding by

Ontario Trillium Foundation. The administration of the Institute is under Family Services of Peel.⁵

THE PEEL INSTITUTE ON VIOLENCE PREVENTION (IVP)

Peel Institute on Violence Prevention was established as an interdisciplinary and inter-sectorial collaborative initiative among agencies in the Region of Peel working in the area of violence. Operating within an equity lens and an anti-oppressive, anti-racist framework, the Institute is a focal point for data-driven, evidence-informed practice, which will improve the organization of services, combining the perspectives of the diverse population served, academia, and community service providers. The Institute focuses on all types of violence for the following at risk groups: youth, seniors, women, aboriginal population, people with disabilities, and male victims of violence. The data collected by the Institute will enable agencies to: (a) be more effective in their evaluation of the impact and effectiveness of their services; (b) support the re-structuring and adapting of their services and programs to be more focussed on survivors' needs; and (c) enable agencies to provide a more seamless and person-centered response.

The Institute has successfully brought together survivors of violence, service providers, policy makers and academia to examine the substantial scientific data gathered, in order to examine ways we can transform the culture of how services and programs for survivors of violence are thought, provided, and evaluated in Peel. The robust evidence being collected and analyzed will benefit decision-making at the community, policy, and service levels in Peel.

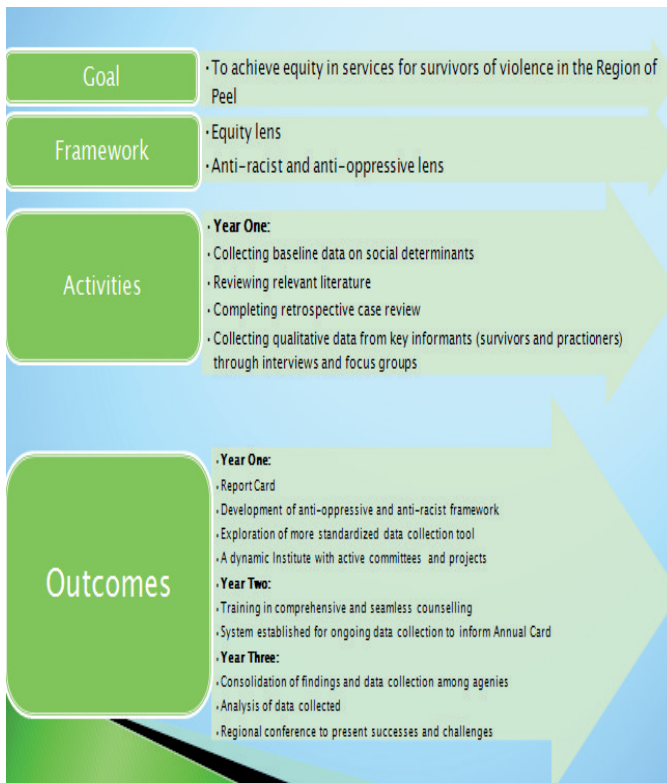
INSTITUTE OBJECTIVES

- Establish a permanent institute for the eradication of all forms of violence in the Region of Peel that will be a focal point for accessible research dissemination, facilitating knowledge transfer to a wider audience.

⁵ An Open Discussion of the Experience of Immigrant and Racialized Women Survivors of Sexual Assault in Accessing Primary Health Care. PCSA March 2013.

- Engage in policy analysis and participatory action research on current responses to violence and conduct studies on best-practices for the treatment and prevention of violence.
- Achieve equity in services for survivors of violence in the Region of Peel through human resources development, innovative programs and services, participatory community development, policy analysis and evaluation methodologies.
- Enhance the capacities of community-based agencies by developing program evaluation tools to ensure that survivors of violence have access to seamless, interdisciplinary services and support.

INSTITUTE WORK-PLAN



The preceding diagram is a simplified version of the Institute's three-year work plan. It outlines the overriding goal of the Institute, our dual framework, the activities by year and our expected outcomes.

HIGHLIGHTS OF THE FIRST TWO YEARS

Over a period of two years Institute's infrastructure was established and the committees listed below were formed as part of the organizational structure and necessary in the ongoing work of the Institute.

Governance Committee – This committee consists of senior/executive representation from academia, government, police, private sector and health. Members are appointed by the Executive Committee (Executive Committee is – the Executive Director and Director of Client Services of Family Services of Peel and the Manager of the Institute) for a two-year term, which may be extended for an additional two-year term up to a maximum of four years. The Executive Committee will ensure that there is continuity and systematic rotation of membership in the appointment of members.

The Scientific Advisory Committee (SAC) - is an inter-sectorial and inter disciplinary team from diverse backgrounds including academia, health, social work, community and user of services. The eight member committee provides advice, guidance, and support through scientific, technical, and clinical recommendations on priority areas of research, data requirements for new research projects, and advice and support in the development of a research agenda. The Committee brings together representation from three major universities in Ontario – University of Toronto, York University and Ryerson University. The scientific advisor of the Institute is Dr. Peter Jaffe Director - Centre for Research & Education on Violence against Women & Children; Professor of Psychology and the University of Western Ontario.

The Community Partnership Committee (PIVCPC) – is a partnership committee consisting of a broad representation of agencies serving survivors of violence in Peel. Members of the PIVCPC provide crucial input on service delivery through surveys, files reviews and service mapping.

Seamless Continuum of Service for Mental Health, Addiction and Trauma committee (SSMAT) – is specifically looking at abuse trauma and mental health and its membership consists of different sectors drawn from over twelve organizations such as, health, hospital, social service, mental health, housing, shelters and academia. This Committee is actively involved in the development of a Trauma Training Workshop in Peel.

Diversity Committee – brings together the social services sector interested in the development of the anti-racism and anti-oppression framework. The committee analysed the definition of aboriginal health and the proximal, intermediate and distal determinants of health and their influence on violence with a particular initial focus on intra-personal violence (domestic violence and sexual assault)

FINANCE COMMITTEE - TO BE ESTABLISHED BY NOVEMBER 2015

Survivors Committee – A consultant was hired to bring together a group of survivors to assist the Institute in strengthening its priorities and potentially engaging survivors in a committee. We found this activity challenging and we are working on a report of the focus group that took place in November 2014. We are revising our approach.

AREAS OF WORK

Working toward its primary goal of eradicating violence in the Region of Peel and to accomplish the objectives of the Institute the work is divided into four areas:

- I Ongoing community collaboration and partnership with organizations serving victims of violence in the Region of Peel.
- II Develop and implement a research agenda which focusses on the data collection and organization of services for survivors of violence.
- III Ensure a client-centered approach to all the Institute activities.
- IV Implement a knowledge transfer strategy to reach the inter-sectorial and cross-professional sector serving victims of violence.

BELOW IS A SUMMARY OF WHAT HAS BEEN HAPPENING IN EACH AREA.

AREA # I - ONGOING COMMUNITY COLLABORATION AND PARTNERSHIP WITH ORGANIZATIONS SERVING VICTIMS OF VIOLENCE IN THE REGION OF PEEL

The diversity committee brings together the social services sector interested in the development of the anti-racism and anti-oppression framework. The committee analysed the definition of aboriginal health and the proximal, intermediate and distal determinants of health and their influence on violence with a particular initial focus on intra-personal violence (domestic violence and sexual assault)

The Community partnership committee brings under a formal agreement of collaboration, over 10 organizations in Peel serving Survivors of Violence. The committee is engaging in a mapping exercise to identify all the existing services for survivors of violence in Peel and places them geographically on a map of the Region. This exercise will assist the committee in pinpointing geographic gaps in services.

AREA # II- DEVELOP AND IMPLEMENT A RESEARCH AGENDA WHICH FOCUSES ON THE DATA COLLECTION AND ORGANIZATION OF SERVICES FOR SURVIVORS OF VIOLENCE

The Institute has completed four (4) Literature reviews and two (2) Research Studies in this area

II. A - LITERATURE REVIEWS

- *II. A. a - Strengthening Violence Prevention through Increased Service Collaboration and Coordination.* Inter-agency collaboration and service coordination have been identified by cross-sectoral service-providers and researchers as crucial for future policy and service development given their positive implications for violence prevention, service access, and program effectiveness for those affected by violence. As such, the Institute conducted a comprehensive literature review, to explore inter-agency collaboration and service coordination in relation to Peel's diverse population to underscore the necessity of increased re-

gional collaborative efforts to work towards total violence elimination. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2015.

- *II. A. b Persisting Inequities at the Intersection of Multiple Identities of Victims of Violence Due to Inequities in Social Determinants of Health and Well-being: Literature Review. May 2015.* The literature search entailed looking at articles that explored the issues of social determinants of health and well-being, primarily concentrating on race, gender, and violence. Intersectionality theory, equity and equal access in health and social service agencies were also topics that were searched. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2015.
- *II. A. c-Literature Review: Male Survivors of Sexual Assault.* The literature review confirmed some of the Institute's hypotheses. Namely, that research and the understanding of male survivors of sexual assault is about 40 years behind that of female survivors. Furthermore, the lack of peer-reviewed articles on the topic is made worse by the fact that there does not seem to be any real consensus in academia as to what constitutes sexual assault against men. The lack of a standardized definition in academia is made evident by the conflicting findings from one region to another, which has resulted in the variability of data. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: Mar. 2015.
- *II. A. d-Health Consequences of Interpersonal Violence and Organization of Primary Health Care Services for Survivors in the Region of Peel. Literature Review.* This literature review was undertaken in an effort to support our ongoing work in testing our hypothesis that the current organization and delivery of primary health care services in Ontario do not adequately meet the needs of survivors of interpersonal violence. This hypothesis is currently driven by the following two assumptions, which are currently supported by existing anecdotal evidence: (a) primary health care services are not effectively coordinated with social services to ensure a seamless flow of information and resources, and this lack of service coordination diminishes not only service-providers' response to and treatment of survivors, but it also negatively impacts survivors' long-term health; and (b) while the Government of Ontario is working towards improving social services for survivors of interpersonal violence, by not exploring and making the connection between violence and chronic illness, the

government is hindering their goal of reducing the rates of chronic illness within the province. This literature review is meant to complement three pieces of work by IVP. The first of which is a retrospective, pilot fact-finding study, the second is a catalogue of population-level domestic violence statistics, and the third is a preliminary literature review of how increased collaboration and coordination throughout the social services sector can strengthen the overall response to violence and reduce its prevalence in society. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2015.

II. B. RESEARCH STUDIES

- II.B. a - Retrospective Study

As part of the development process for IVP a retrospective study file was undertaken. This involved a case review of 117 case files from five community programs at Family Services of Peel (FSP). The file review was conducted to create a snapshot of cases to understand who is using the services and how the services are being provided. This process involved providing a picture of the demographics of those using the services with a particular focus on social determinants such as race, language, ethnicity, and culture and looking at the provision of services through an equity lens that includes: coordination, integration and comprehensiveness of services. The vast majority of case files reviewed were of clients who have either experienced violence or have perpetrated violence. The case reviews provided an overview of who is accessing services, what kinds of services are being provided, and to what extent case coordination and collaboration is being carried out through active referrals and inter-agency communication. This case review also provided invaluable information about how front line staff are tracking, monitoring and describing the work that they are doing. The studies generated questions for further exploration with relation to Documentation and Referral process.

For Documentation

- How can we ensure that we consistently gather information about the language, ethnicity and culture of service users?

- How can we track the comfort level of those using a service that is offered in a language other than their first language?
- Is there some need for a greater standardization of documentation?
- Is there need for greater clarity regarding definition of terms?

For Referral

- Is there a need for more attention and exploration to ensuring a feedback loop?
 - To what extent are any other kinds of community referrals being made?
- II.B. b - Identification of Gaps in Data Collection Practices of Health, Justice and Social Services Agencies Serving Survivors of Interpersonal Violence in Peel

The Institute conducted this multi-phase pilot study with the objective to generate empirical evidence on some of the priority issues pertaining to data collection and service navigation, connectivity and effectiveness for survivors of Inter-personal violence in Peel. For the study, the Institute used the WHO definition of inter-personal violence, which includes domestic violence and sexual assault.

The objectives were:

- Understand the scope of services available for survivors of interpersonal violence in the Region of Peel.
- Survey data collection practice of a cohort of agencies providing services for survivors in the Region of Peel.
- To promote community engagement and service-level transformation through inter-agency dialogue and collaboration.

The two main questions of this study were:

- What is the state of current data collection practice of Peel agencies serving survivors of Interpersonal Violence?
- What are the perceived deficiencies, barriers and required improvement in the current data collection practices according to Peel agencies serving Survivors of Interpersonal Violence?

The Findings indicated that there is an under-representation of Socio economic status, most agencies offer similar services, organizations can offer up to forty three services, but collect data for only 7 to 17.2 % of the services offered. The most common services offered included: safety planning, crisis intervention, crisis counselling, emotional support and general information. Less commonly offered services included: conflict resolution, counselling couples &/or families, court orientation and/or information, self-help or peer support group and shelter and housing, short and long term. Some of the comments made during the interviews were: “We are not collecting enough or the ‘right’ data needed to plan care. For example: sexual orientation, where client comes from in the community, information related to cycle of violence”. “Funders want to know for instance how many clients. How many hours were spent in individual counseling sessions, how many hours were spent in group counselling sessions, how many participants were in the group, is there a huge spreadsheet?” “We do not get to spend a lot of time on evaluation, so that would be great if there were resources allocated to that”.

Based on the subsequent discussion it would seem that the predominant focus of data collection is to satisfy funder requirements, that there is inconsistencies in data collection practices amongst agencies. There is an absence of key demographic variables in the data collection practices of agencies. Service provision is predominantly episodic incident-based with the absence of critical person-focused assessments and there is a collective desire to improve data collection practices and move towards standardization.

AREA # III. ENSURE A CLIENT-CENTERED APPROACH TO ALL THE INSTITUTE ACTIVITIES

Following a presentation facilitated by Sandra-Lynn Coulter from the Ontario Woman Abuse Screening Project, managers and stakeholders from numerous sectors joined to begin an effort to coordinate and improve mental health, addictions and trauma services within the Region of Peel. It was identified that there was a strong need within the Region of Peel to improve services for women who had experienced trauma and to have a seamless continuum of services for mental health addiction and trauma.

- III. A- Seamless Services for Mental Health, Addiction and Trauma - SSMHAT

This committee started as joint venture between the Peel Committee on Sexual Assault and the Peel Committee against Woman Abuse. This SSMHAT was established with the intention of coordinating the sectors of mental health, addictions, and trauma to create a seamless continuum of service for individuals in need, while still being sensitive towards the needs of the diverse population of Peel. SSMHAT is a committee of IVP and IVP provides leadership, resources and direction to SSMHAT .

- III. B - Working with Male Survivors of Violence. The literature review and the subsequent “Fathering Conference”, organized in partnership with Family Services of Peel, was driven by the Institute’s desire to explore four central questions:
 - I How prevalent is male sexual assault and what are the barriers survivors face in disclosing their experience?
 - II What services are offered to male survivors of sexual assault?
 - III Do victims suffer any long-term health consequences?
 - IV Does a man’s experience with sexual assault impact his decision to become a father? For fathers, has the experience influenced their parenting?

The literature review confirmed that research and the understanding of male survivors of sexual assault is about 40 years behind that of female survivors, that the lack of peer-reviewed articles on the topic is made worse by the fact that there does not seem to be any real consensus in academia as to what constitutes sexual assault against men. The lack of a standardized definition in academia is made evident by the conflicting findings from one region to another, which has resulted in the variability of data.

The prevalence of Male Sexual Assault is hard to gauge due to the fact that many victims will remain silent due to the immense shame they

experience. Research suggests that 90% of victims are under the age of 19. Moreover, male survivors are far less likely to report their victimization than women. Forcible fondling and sodomy were the most prevalent forms of sexual assault perpetrated against men. Amongst those who disclosed rape, a disproportionately high number were members of the military, prison inmates, and those belonging to the gay and bisexual community. We found that there are two main barriers to disclosure. The first barrier, shame, comes about when survivors believe that such an experience should never, under any circumstances, occur to males, and when victims feel insecure about their sexuality. The second barrier to disclosure identified was a lack of services targeting specifically males. The Institute's research also found that myths, stigma, and shame hampered the utilization of services. Those who did use services, however, tended to be older males, aged 45-55, who accessed them non-linearly. Additionally, those who did utilize services had long histories of sexual assault being perpetrated against them. Studies suggest, however, that if services are offered, they will be used. One study found that at 29 sexual assault treatment centres in Canada, almost all survivors accepted at least one service and 86% utilized five or more (Du MOUNT et al., 2013).

The literature found that male sexual assault is more likely to occur in conjunction with one form or another of physical violence. One Ontario hospital found that 25-45% of victims of sexual assault suffered from other physical consequences. Two thirds of patients suffered from general body trauma, while 1/3 suffered from genital or rectal trauma. The consequences of sexual assault on a victim's mental health are just as burdensome. 59% of participants, in one study, had suffered from Post-Traumatic Stress Disorder, feelings of depression that victims felt came about from the shame experienced and the shame was directly related to feelings of self-blame, which impeded victims from seeking medical attention.

The last major theme of research on MSA surrounds fatherhood. The decision to become a father is one of the most significant decisions in a man's life. Yet, this decision can be impacted by a history of sexual assault. The Institute's literature review found that the topic of fatherhood and MSA could be broken down into three sub-categories: the victim-to-abuser fear, moral choice, and fathering as healing. The fear that a victim will

grow up to perpetrate sexual abuse on their children is common amongst survivors. This fear can lead fathers to a) display less affection and shy away from physical contact with their children and b) an outright decision not to have children at all. With regard to moral choice, some fathers make a conscious decision that they will treat their children much better. However, research suggests that this leads to fathers being overprotective. Finally, the last category, fathering as healing, sees many studies assert that fatherhood could act as a transformative event – one which has the potential to heal.

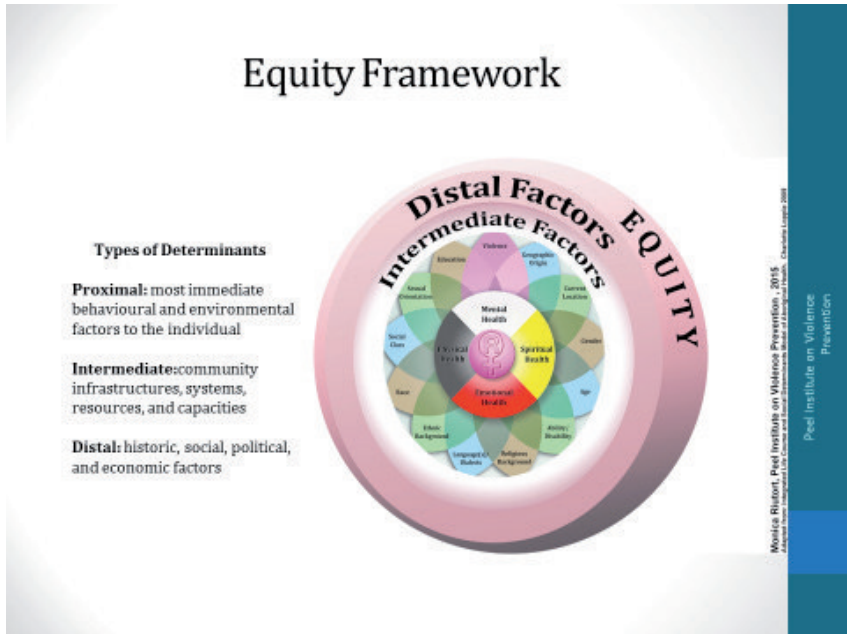
Moving forward, the notion that certain gendered behaviours are natural must be questioned. Likewise, more opportunities must be created for men not only to come together, but also to encourage them to speak openly about their experiences in order to begin the process of healing.

AREA # IV - IMPLEMENT A KNOWLEDGE TRANSFER STRATEGY TO REACH THE INTER-SECTORIAL AND CROSS-PROFESSIONAL SECTOR SERVING VICTIMS OF VIOLENCE

SYMPOSIUMS

The Institute hosted two Symposiums in 2014 and 2015. The dual purpose of the symposiums was to share the results of the work that the Institute had conducted, explore new partnership strategies and opportunities through a fulsome discussion with key players in Peel. Apart from all the other findings listed in the other three areas that was presented the highlight presentation of the Symposium was the Equity Framework

The Anti-Racism, Anti-Oppression Equity Framework



The Equity Framework was shared as the Institute’s prototype to use in the discourses of racism, oppression, equity, and determinants of health and well-being as it prioritizes gender and race as key determinants of health that together play a central role in the experiences of everyday life of an individual. Gender and race often cannot be ignored at the intersection of other social determinants of health and well-being. Additionally, the intersection of any proximal, intermediate, and distal determinants should result in optimal health in all of its aspects—physically, emotionally, spiritually, and mentally. The intersection of social determinants in this model goes to further indicate an array of experiences that can result from various life experiences. Thus, all life experiences are equally valuable and must be equally addressed in the community. This framework has also been designed as an eye to reflect the outlook of the service provider, which is based on the provider’s own life experiences. The challenge for the service provider is to understand an experience different from their own, and when that is achieved, there is a vision for a more unified community that eliminates unjust differences among the populations. The unfortunate

experience of domestic violence is also primarily rooted in gender and rooted in racialization of other determinants of health and well-being such as, socio-economic status.

According to World Health Organization's *World Report on Violence and Health* violence by an intimate male partner or husband is the most common form of violence against women; although men may also be impacted by such forms of violence, women continue to be the primary victims of abuse, such as stalking, sexual harassment, and trafficking, thus, making gender a key health determinant of violence. For instance, an important factor in health and well-being disparities is the racialized inequities in socio-economic status. Racialized groups have greater chances of experiencing socio-economic disadvantages relative to non-racialized groups. Inequities in socio-economic status are a manifestation of systemic, institutional racism in sectors of education and employment especially. For instance, throughout Canada, members of racialized groups appear to have worse circumstances than members of non-racialized groups. While data shows that the two groups have comparable levels of education, the historic income analysis shows increasing income inequalities between racialized and non-racialized groups. Therefore, victimization is associated more so with populations which are socially and economically isolated.

CONCLUSION

Peel Institute on Violence Prevention is an innovative collaborative model that embodies the spirit of the community, with the science of academia, becoming established as a community- academia research organization. The Peel Institute will continue providing a safe place where survivors, providers of services, policy makers and academia can develop critical improvements to paternalistic and short term government initiatives. It will continue encouraging mobility on the part of the survivors and unravelling the problems that they have been experiencing. In its mandate to combat the ongoing cycle of violence the Institute will continue to engage an adequate representation of survivors, academia, policy makers and community with the ultimate aim to promote understanding among survivors of the cultural, socio-economic and psychological reasons for their oppression and to move

them form a paralyzed position to a position of consciousness, so they do not fall back victimization. A fulsome community engagement backed by academia and research.

REFERENCES

HEALTH consequences of interpersonal violence and organization of primary health care services for survivors in the Region of Peel. Literature review. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2015.

IDENTIFYING gaps in data collection practices of peel agencies that serve survivors of interpersonal violence: a pilot study. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2015.

LITERATURE review: male survivors of sexual assault. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: Mar. 2015.

MALE survivors – the fathering equation - exploring fatherhood in the context of male sexual assault and the male identity. Conference report. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: March 2015.

PERSISTING inequities at the intersection of multiple identities of victims of violence due to inequities in social determinants of health and well-being: literature review. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2015.

STRENGTHENING violence prevention through increased service collaboration and coordination. A preliminary literature review. Available: <www.fspeel.org>. Accessed: May 2014.

VOLLMAN, Ardene Robinson; ANDERSON, Elizabeth; MacFARLANE, Judith (Ed.). *Canadian communities as partner: theory and multidisciplinary practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health: Lippincott Williams & Wilkins, c2008

PRESENTATIONS

IDENTIFYING gaps in data collection practices of Peel Agencies that serve survivors of interpersonal violence: a pilot study. Presented by medical students at the Faculty of Medicine- Mississauga campus. May 2015.

IDENTIFYING gaps in data collection practices of Peel Agencies that serve survivors of interpersonal violence: a pilot study. Symposium 2015.

SUMMARY Report of violence trends in the Region of Peel. May 2015.

THE PEEL Institute on Violence Prevention: history, goal and objectives. May 2015.

WORKING with male survivors of sexual assault.

EDUCACIÓN PARA PREVENIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y CONSTRUIR LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Julia del Carmen Chávez Carapia

INTRODUCCIÓN

La violencia de género es una expresión agresiva y violencia dirigida hacia las mujeres por su condición de mujer, solo por el hecho de ser mujeres. Se presenta de diversas maneras y facetas como: la discriminación, el menosprecio, la agresión física, psicológica, económica, sexual, llegando hasta el asesinato, los feminicidios.

Este tipo de violencia se produce por el sistema social, en los ámbitos familiares, laborales, en las escuelas, en las iglesias, en las instituciones, en lo doméstico, en la vida cotidiana y forma parte de las expresiones culturales de la vida cotidiana y de las relaciones de poder que se establecen en un sistema social y cultural androgénico.

En este marco el objetivo de este artículo es abordar la violencia de género indicando algunos datos de cómo se presenta en el sistema social de México, cómo se presenta en los ámbitos escolares universitarios, que políticas generales y particulares se siguen para visibilizar la violencia, prevenirla y construir procesos de igualdad de género.

VIOLENCIA DE GÉNERO. CONCEPTOS

Violencia de Género es todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada (Artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. NACIONES UNIDAS, 1994).

En la Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Pekín en 1995, se aceptó el concepto siguiente de violencia de género. “La violencia contra la mujer impide el logro de los objetivos de la igualdad de desarrollo y Paz, que viola y menoscaba el disfrute de los deberes y derechos fundamentales”. Exhortando a los gobiernos a “adoptar medidas para prevenir y eliminar esta forma de violencia hacia las mujeres”

CAUSAS DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Las causas de la violencia de género contemplan varios aspectos generado por la sociedad patriarcal y por la categoría poder de la que se derivan la dominación, el mando, la aceptación del mando y por lo tanto la obediencia.

El sistema social androcéntrico proporciona al hombre una situación de poder y control hacia la mujer desde el surgimiento de la civilización y del matrimonio monógamo. En esta relación la mujer debe obediencia al hombre.

En ese proceso de control, el hombre violenta a la mujer como formas de expresión culturales generadas en la sociedad androcéntrica, en donde el hombre ejerce el control y dominio.

En este proceso se presentan diversas causas para el ejercicio de la violencia como conductas aceptadas socialmente en la relación de las familias y de la pareja, aunque en los últimos años se ha catalogado este tipo de conductas como un delito que tiene sanción.

Las causas del ejercicio de la violencia se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Causas estructurales
- Causas culturales
- Causas económicas
- Causas sociales
- Causas políticas
- Causas ideológica

CAUSAS ESTRUCTURALES

- Las causas estructurales se generan en el sistema económico capitalista basado en la ganancia, el mercado, el consumo y la mercancía, dando lugar a los grupos de poder económico y político.
- Con el surgimiento de la Globalización y Neoliberalismo que trae como consecuencia la desaparición del estado de Bienestar. Se acentúan de manera importante las diferencias de clases sociales, la pobreza y la extrema pobreza. Se dice que la pobreza tiene rostro de mujer ya que muchas mujeres se quedan solas, con sus hijos y sin dinero mientras que sus esposos o parejas se incorporan a los procesos de migración, con lo cual se tiene como resultado en muchas ocasiones la separación y el abandono.

CAUSAS CULTURALES

- Una causa importante de la violencia de género se encuentra en el Sistema patriarcal, en la cultura faló-céntrica, que se define de manera clara en la Cultura judeo - cristiana, y de sus productos del cristianismo que se basa en conceptos como la culpa y el pecado, a través de los cuales se relacionan los hombre y las mujeres.
- Otro elemento de carácter cultural es la identificación de la Mujer como objeto, y la del Hombre como sujeto. La mujer con actitud pasiva que asume la conducta de obediencia y el hombre activo que asume el poder y control. Poder del Hombre/ Obediencia de la mujer

- La situación de la Mujer se valora solo en las dimensiones emotivas y de bondad

Mujer y maldad, mujer objetos sexuales (culpa y pecado) Mujer que obedece al marido es buena esposa. Una mujer buena es madre.

CAUSAS ECONÓMICAS

- Las crisis económicas que dan lugar al desempleo, al subempleo, a bajo o nulo poder adquisitivo, a un ingreso insuficiente son factores que alteran la dinámica familiar y por lo tanto factores de violencia de género y en particular violencia familiar.
- La dependencia económica de la mujer hacia el hombre presenta una relación de control y dominio hacia la vida cotidiana y hacia la mujer..
- La situación económica precaria lleva a las mujeres a la necesidad de involucrarse en el mercado laboral formal e informal, para tener un mayor ingreso familiar, situación que se vuelve en su contra y puede ser un generador de mayor violencia familiar o bien entre la pareja.
- La llamada doble jornada para la mujer que después del trabajo continua con los quehaceres domésticos, genera formas de violencia con la sobrecarga de actividades que solo ella realiza y si no llega a hacerlo también genera violencia al no satisfacerse todas las necesidades de la reproducción social.

CAUSAS SOCIALES

- La desigualdad social en la que viven un número muy importante de mujeres y culturalmente hablando, el total de las mujeres, son situaciones que generan violencia por el solo hecho de que el hombre es considerado en esta sociedad patriarcal, el sujeto que ejerce el poder y lleva el control. Estas situaciones ponen a las mujeres en condiciones de desventaja, de desigualdad, de inequidad, de marginación, lo que se va a concretizar en sus condiciones de vida familiares y sociales, así como los logros que tenga una sociedad con relación a los derechos humanos de las mujeres.

- La desigualdad y la inequidad se refleja en diferentes condiciones de estudios formales, en las condiciones laborales, en la vida cotidiana y socio-cultural, en la familia, en las relaciones de pareja. Situaciones que a la vez influyen o determinan las diferentes formas de violencia de género.

CAUSAS POLÍTICAS

Se considera como causas políticas de la violencia de género la desigualdad, la inequidad, la marginación. Que se reflejan en diferentes condiciones de estudios formales (Educación), en las condiciones laborales (Trabajo), en la vida cotidiana (Socio-cultural), en la familia, en las relaciones de pareja. Estas causas se definen claramente en las definiciones de las acciones de gobierno respecto a la violencia de género en el ámbito de lo social, de lo audiovisual, de lo económico que requieren de una pronta intervención y respuesta a las agresiones que recibe la gran mayoría de las poblaciones del mundo, las mujeres.

CAUSAS IDEOLÓGICAS

Las formas de interpretar los roles masculino y femenino como formas de ser, hacer y actuar, que definen los papeles y roles en la sociedad, en la vida cotidiana, en la familia, en el entorno, con los amigos.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN MÉXICO

- La desaparición violenta de mujeres va en aumento y se le relaciona con la trata de personas que se convierte hoy en día en nuevas formas de esclavitud, con las redes de prostitución y con la violencia organizada. Un ejemplo de esta situación se tiene en la información del año 2013 en los primeros dos meses, en el Estado de México, en las zonas de Valle de Chalco, Chimalhuacán y Ecatepec se reportaron 145 mujeres como desaparecidas, la mayoría de ellas menores de 18 años.
- Otra dimensión de la violencia de género son los feminicidios, esto es la muerte de las mujeres por el hecho de ser mujeres, son situaciones que no se solucionan aún con los acuerdos y convenios internacionales.

- El Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio reportó de enero de 2009 a junio de 2010, 1728 homicidios de mujeres en 18 estados de la República Mexicana. En el 64% las víctimas fueron asesinadas a consecuencia de actos violentos. El 41% tenían entre 11 y 30 años.
- En el 20% de los casos fue la pareja quien asesino a la mujer, en el 22% un familiar o conocido de la víctima, mientras que en el 40% se desconoce al victimario.
- En el 50% de los casos, el homicidio se presentó en la vivienda de las mujeres.
- Para el año 2011, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las relaciones en los Hogares, señala que la Violencia física que provocaron daños permanentes o temporales a las mujeres fue del 13.5%
- Violencia sexual con intimidación o dominación para tener relaciones sexuales sin el consentimiento de la mujer se presenta en un 7.3% de los hogares mexicanos
- Las agresiones emocionales que afectan la salud mental y psicológica se encontró en el 42.4%
- Las agresiones relacionadas con el control de los ingresos de las mujeres, de los recursos monetarios del hogar y cuestionamientos con respecto a la forma en que el ingreso se gasta se presenta en el 24.5% de los hogares mexicanos.

Los datos proporcionados por esta encuesta muestran las formas de violencia de género en la vida cotidiana del ámbito familiar, por cuestiones relacionadas con la vida sexual, la situación emocional, por situaciones económicas como con el manejo del ingreso y egreso familiar.

- Otra forma de violencia de género es la que se presenta con frecuencia en los ámbitos educativo y laboral, a través del hostigamiento y del acoso sexual, manifestaciones que son más aceptadas como conductas “normales” entre hombres y mujeres en donde el papel del machismo retoma un eje fundamental de poder hacia la mujer que se desea “conquistar”, o bien hacia el “objeto-mujer” que se desea mostrar o poseer.

Este tipo de violencia se ha incrementado de manera importante en la medida en que las mujeres se ubican más en los espacios públicos como son el trabajo y la escuela, en donde el hombre que ejerce autoridad/poder sea el profesor o el jefe se siente con el derecho de hostigar sexualmente y de manera libre a las alumnas o trabajadoras, así mismo los compañeros de escuela y de trabajo consideran un derecho el acosar a sus compañeras, convirtiéndose esta en una conducta normal y aceptada en los ámbitos masculinos.

A pesar de las políticas nacionales e internacionales la violencia de género se sigue presentando de manera importante en todos los sectores de la sociedad, tanto en el ámbito privado, la familia como en el público. La violencia de género se sigue identificando como una responsabilidad de las mujeres,” las mujeres son violentadas porque ellas dan lugar a esas conductas de los hombres”, “son acciones provocadas por ellas” “ la violencia contra las mujeres es culpa de ellas”.

PROCESOS SOCIO EDUCATIVOS PARA ENFRENTAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

El estudio de la ONU Mujeres realizado en señala que este tipo de violencia tiene tres características: Es invisible, es normal y es impune.

Su invisibilidad obedece a causas culturales, a las relaciones de poder en el sistema patriarcal en donde la violencia familiar, la violencia hacia la pareja, los abusos sexuales, son problemas del ámbito privado y por lo tanto allí se resuelven. No obedecen al ámbito público.

Es normal porque la cultura patriarcal permite al hombre una posición de poder ante la cual puede ejercer la violencia, para el control y dominio que requiere la obediencia de la mujer.

Por lo tanto es impune porque no se juzga, porque es algo natural de carácter familiar y la transgresora es la mujer que no acepta la autoridad.

ante este panorama cultural y social del sistema patriarcal actual se deben elaborar estrategias y procesos educativos que permitan: visibilizar, desnaturalizar, identificar las sutilezas y límites de la violencia de género y en concreto de la violencia hacia las mujeres.

PROPUESTA PARA EL PROCESO SOCIEDUCATIVO

Para eliminar la violencia de género es necesario:

- Superar el aspecto biológico, lo animal, con la razón, la cultura, el conocimiento, la educación, los sentimientos y las acciones sociales, para construir una nueva forma de vida sin violencia.
- Una nueva forma de vida basada en la cooperación, la equidad, los valores, los derechos humanos y sociales de hombres y mujeres.
- Hace falta discutir el punto de la desnaturalización de la violencia, no solo la que conlleva a la guerra y da lugar a la violación como trofeo de batalla, sino la que históricamente se ha reproducido hacia las mujeres y que aún en tiempos de paz continúa como es el caso de las violaciones, los feminicidios, que son acciones sociales y culturales frecuentes en las relaciones de poder.
- Una primera acción es visualizar que la asignación de la identidad de género en hombres y mujeres ha coadyuvado a la construcción de relaciones desiguales de poder y violentas, en los distintos ámbitos de la sociedad y espacios de reproducción cultural: la familia, la comunidad, la escuela, las instituciones, la iglesia, los medios de comunicación.
- Valorar la importancia de la Consolidación de los derechos de las mujeres como “sujetos de derechos y obligaciones”, partiendo de la premisa de que históricamente, las mujeres han sido violentadas por todas las instituciones y dimensiones de la sociedad y la cultura.
- De-construir los roles de género histórica y socialmente establecidos para hombres y mujeres, aportar elementos para la reconstrucción de nuevos tipos de relaciones entre mujeres y hombres, basados en el reconocimiento, el respeto y los derechos humanos.
- Construir una sociedad diferente para hombres y mujeres en condiciones de igualdad, equidad, libertad, oportunidades, derechos, y justicia.
- Es importante dejar de polarizar y separar el “espacio privado del espacio público” ya que esto ha llevado a caracterizar dimensiones y alcances de la violencia ejercida contra las mujeres de manera aislada y

diferente, incluso la normatividad responde a esta lógica de opuestos. Identificar lo privado como parte de lo público

- Estas propuestas necesariamente requieren una visión interdisciplinaria e integral, desde la perspectiva del género, de las políticas públicas, de la política internacional, de las leyes, de los derechos humanos, de la cultura y de su valoración, aplicación y desarrollo en el ámbito de lo cotidiano.
- Por lo tanto de una reeducación, reorganización y conciencia desde la perspectiva de género.

RECURSOS PARA ENFRENTAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO

- Redes de mujeres/hombres
- Redes de hombres/mujeres
- Redes familiares
- Redes sociales
- Organizaciones sociales
- Recursos legales
- Recursos gubernamentales para la detección, prevención, atención y erradicación.
- Organismos educativos/ formales/ informales

En este marco, se establecen en 2013 los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México, se presentan como un resultado de la lucha constante de las feministas universitarias, estudiantes y profesoras, por hacer visible la violencia de género en los ámbitos escolares dentro de una institución educativa, y al ser las universidades instituciones de vanguardia implementar este tipo de acciones educativas, que vayan conformando una conciencia y una sensibilización hacia la no violencia, hacia una vida libre de violencia.

Artículo	ACCIONES
Art. 1°	Lineamientos de observancia obligatoria en la UNAM con la finalidad de establecer las normas generales para regular la equidad de género
Artículo 2°. Para efectos de los presentes Lineamientos se entenderá por:	<p>Género: Valores, atributos, roles y representaciones que la sociedad asigna a hombres y mujeres.</p> <p>Violencia de género.</p> <p>Cualquier acción u omisión contra un integrante de la comunidad universitaria, derivada de su condición de género, orientación y/o preferencia sexual y que resulte en daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte y que se cometa en instalaciones universitarias.</p>
Artículo 3°. Las autoridades universitarias y las entidades y dependencias, deberán concretar la igualdad de género al interior de la UNAM, a través de las siguientes acciones	<p>Organización y participación en proyectos, propuestas de difusión, sensibilización, formación y capacitación en temas relacionados con la perspectiva de género y la prevención, detección y erradicación de la violencia de género, dentro y fuera de las instalaciones universitarias;</p> <p>Detección y solución de problemas que se susciten en la interacción entre mujeres y hombres, integrantes de la comunidad universitaria;</p> <p>Generación de políticas institucionales que, en el corto, mediano y largo plazo aseguren la igualdad de oportunidades para la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios</p> <p>Detección y solución de problemas que se susciten en la interacción entre mujeres y hombres, integrantes de la comunidad universitaria;</p> <p>Generación de políticas institucionales que, en el corto, mediano y largo plazo aseguren la igualdad de oportunidades para la participación equitativa de ambos sexos en los distintos ámbitos universitarios</p>
Artículo 4°. Para impulsar la igualdad entre integrantes de la comunidad universitaria, las autoridades y los funcionarios universitarios promoverán las acciones siguientes	<p>Prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación que se ejerza contra algún integrante de la comunidad universitaria, por su condición de género o por su orientación y/o preferencia sexual;</p> <p>II. Respetar y garantizar la igualdad de trato y de oportunidades en el ámbito laboral, así como adoptar medidas dirigidas a evitar cualquier tipo de discriminación o violencia de género;</p> <p>Eliminar la transmisión de estereotipos sexistas en los sistemas de comunicación de la UNAM;</p> <p>IV. Desarrollar y aplicar normas en materia de igualdad de género, y de no discriminación por su condición de género o por la orientación y/o preferencia sexual, y</p> <p>Concertar y suscribir acuerdos y convenios de colaboración con organismos gubernamentales públicos y privados, nacionales e internacionales, para el desarrollo de proyectos de equidad en búsqueda de beneficiar la igualdad de género.</p>
Artículo 5°. En la promoción de igualdad de género entre integrantes de la comunidad universitaria, las entidades y dependencias desarrollarán las siguientes acciones:	<p>Planear e instrumentar campañas de prevención y sensibilización sobre la violencia de género a través de manuales, folletos, carteles, Gaceta UNAM y boletines, dirigidos a integrantes de la comunidad universitaria;</p> <p>Crear programas u opciones de posgrado específicos en estudios de género;</p> <p>Fomentar, apoyar y realizar estudios y proyectos de investigación, desarrollo e innovación que tengan en cuenta la perspectiva de género.</p>

<p>Artículo 6°. DE LAS POLÍTICAS ESTRATÉGICAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO</p>	<p>Igualdad de oportunidades de mujeres y hombres para acceder a los distintos ámbitos universitarios; Combate a la violencia de género y discriminación en los ámbitos laboral y académico; Estadísticas de género y diagnósticos con perspectivas de género, y Lenguaje y sensibilización a la comunidad universitaria.</p>
<p>Artículo 7°. DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN</p>	<p>Las autoridades universitarias en coordinación con las entidades y dependencias generarán políticas institucionales que, en el corto, mediano y largo plazo, aseguren la igualdad de oportunidades para la participación de mujeres y hombres en los distintos ámbitos universitarios.</p>
<p>Artículo 8°. COMBATE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LOS ÁMBITOS LABORAL Y ACADÉMICO</p>	<p>Elaborar sistemas de información estadística y diagnósticos sobre violencia de género y discriminación al interior de las mismas; Formular, aplicar y revisar permanentemente programas, acciones, medidas y protocolos de prevención, detección y actuación en situaciones de violencia de género y discriminación, y Propiciar una cultura de la denuncia de la violencia de género y discriminación, incluyendo el acoso sexual, laboral y el hostigamiento sexual.</p>
<p>ART. 9 ESTADÍSTICAS DE GÉNERO Y DIAGNÓSTICOS CON PERSPECTIVAS DE GÉNERO</p>	<p>Con base en los sistemas de información referidos en el párrafo anterior, se elaborarán diagnósticos con perspectiva de género sobre los alcances de la igualdad entre mujeres y hombres y sobre los avances en la erradicación de la discriminación por razón de condición de género u orientación y/o preferencia sexual.</p>
<p>Art. 10 Garantizar un sistema de comunicación interno y externo desde la perspectiva de género, mediante el uso de lenguaje e imágenes no sexistas;</p>	<p>Diseñar campañas permanentes de difusión a favor de la equidad de género dirigidas a todos los ámbitos universitarios; Impulsar acciones de reconocimiento a las personas o instancias de la UNAM que favorezcan la igualdad de género, y Diseñar talleres de profesionalización para especialistas en la implementación de la igualdad d</p>
<p>Artículo 11 DE LAS DENUNCIAS RELACIONADAS CON LA DISCRIMINACIÓN Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO Y SU ATENCIÓN</p>	<p>Los integrantes de la comunidad universitaria y público en general, afectados por hechos ilícitos ocurridos dentro de los campi universitarios relativos a la violencia y discriminación de género, podrán acudir ante la Oficina del Abogado General, quien dentro del ámbito de su competencia y mediante la Unidad para la Atención y Seguimiento de Denuncias dentro de la UNAM, dará asesoría, apoyo, orientación y, en su caso, seguimiento a las denuncias presentadas ante la autoridad competente</p>

Fuente: LINEAMIENTOS generales para la igualdad de género en la Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

Se estableció una Coordinación para la aplicación de estas disposiciones conformada por la comisión de equidad de género del H. Consejo Universitario de la UNAMN, con cada facultad, instituto, escuela, y dependencia de esta universidad, con el programa de Estudios Universitarios de Género, (PUEG), y con el Centro de Estudio de la Mujer,

de la Escuela nacional de Trabajo Social, con los programas feministas, los programas de estudios de género de las diferentes entidades de la UNAM. Así como con la participación de todas y todos los estudiantes y personal académico y administrativo para llevar a cabo esta propuesta.

Este logro en la UNAM es producto de una larga lucha de varias mujeres académicas universitarias, tanto profesoras como investigadoras, que en 2013 se concretiza a través de esta disposición política universitaria. El resultado no es una concesión, es producto de una lucha, de un movimiento que requiere seguir adelante con la participación de todas y todos los y las universitarias. Asimismo conformarse como un eje de acción y participación para todas las universidades del mundo.

CONCLUSIONES

La propuesta esta implementada en toda la Universidad Nacional Autónoma de México, las acciones se están realizando, los procesos educativos se están integrando y los resultados pronto nos llevaran a una sensibilización y visibilización de la violencia de género desde la igualdad. Las universitarias y los universitarios tendremos que trabajar para el desarrollo de una cultura de la denuncia, que demande la necesidad de la igualdad de género y limite la violencia en contra de las mujeres, una cultura que vaya mas allá de los espacios de una sola universidad, que se generalice a todas las universidades y a la misma sociedad.

REFERENCIAS

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA MUJER, 1995, Pekín.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares*. México, 2011.

LINEAMIENTOS generales para la igualdad de género en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta Universitaria*, México, marzo 2013.

NACIONES UNIDAS. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. 1994.

O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR, O TRABALHO DO SUPERVISOR DE ENSINO E DO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A QUESTÃO DE GÊNERO?

Gisele Kemp Galdino Dantas

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre violência e convivência nas escolas apontam que nas últimas décadas ocorreu uma mudança nos padrões de violência: antes havia na escola a indisciplina e o vandalismo, mas agora se somam outras práticas: agressões interpessoais, ameaças, incivildades, atos infracionais e delitos (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2007; ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; CECCON et al., 2009).

É fato que ao falar de violência, sabemos que, infelizmente, nas relações sociais, ela sempre existiu. Mas, é necessário distinguir os tipos de violência encontrados nas escolas. Charlot (2002) aponta que há a violência na escola (quando a origem da violência é externa a ela), a violência à escola (violência contra a instituição) e a violência da escola (violência simbólica).

Em relação à violência da escola, Bourdieu e Passeron, elucidaram a sócio-lógica do sistema de ensino, na qual se aponta a função da educação como reprodutora das desigualdades sociais. Em suas palavras (1975, p. 107):

Les classes privilégiées trouvent dans l'idéologie que l'on pourrait appeler charismatique (puisqu'elle valorise la "grace" ou le "don") une légitimation de leurs privilèges culturels qui sont ainsi transmués d'heritage

social em grâce individuelle ou em mérite personnel, ainsi masqué, le “racisme de classe” peut afficher sans jamais s’apparaître.

Quanto à violência à escola, desde a década de 1990, de acordo com o Observatório da Violência do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), os professores tem enfrentado o crescimento da violência dentro das escolas, vivenciando mais do que indisciplinas dos alunos, mas agressões.

Diante dessa situação cabe uma ampliação do papel que cabe à escola, pois na sociedade neoliberal em que é aclamado o individualismo e a competição, o coletivo é desprezado. Percebemos, então, a necessidade da instituição escola investir na formação do ser humano integral, percebemos a necessidade de desbarbarizar o ser humano. Nas palavras de Adorno:

A tese que gostaria de discutir é a que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização- e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 2000, p. 155).

Nesse sentido, é que se insere o trabalho do Supervisor de Ensino e do Professor Mediador Escolar e Comunitário da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

1 O SUPERVISOR DE ENSINO E SUA PRÁTICA DE MEDIAR CONFLITOS

A Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo, atualmente, tem suas atribuições previstas no artigo 72 do Decreto nº 57.141, de 18 de julho

de 2011 (SÃO PAULO, 2011b). A atuação desse profissional engloba atribuições na instância regional e junto às escolas da rede pública estadual, da rede particular de ensino, às municipais e às municipalizadas da área de circunscrição da Diretoria de Ensino. Há ainda as atribuições gerais do cargo:

- exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade;
- assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;
- assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos;

Diante dessas atribuições é possível verificar que, inevitavelmente, o Supervisor de Ensino, em seu cotidiano, participa de situações conflituosas e tem que mediar situações que envolvam o relacionamento interpessoal de diferentes atores: pais, alunos, professores, funcionários e direção.

No Plantão da Supervisão, uma atribuição semanal do Supervisor de Ensino, recebe-se as mais variadas reclamações e solicitações de intervenções que se relacionam aos conflitos no entendimento de questões, por exemplo, mudança de horário de aluno ou de escola, sanções disciplinares, atrasos de alunos, desentendimentos entre alunos e pais, desentendimentos com o Diretor da Escola, falta de Professores e dos Professores, exigência de material escolar etc. Geralmente, tais “problemas” são resolvidos numa reunião entre as partes, em momentos em que haja o esclarecimento das questões e possibilidade de restauração do conflito.

Por outro lado, é inegável que a função de supervisão de ensino possui as limitações impostas pela realidade política e social vivenciada, pois há questões estruturais que transcendem a atuação de qualquer profissional. Isto é, muitos dos problemas vivenciados na rede estadual paulista dependem da ação da Secretaria Estadual de Educação (SEE), das intervenções propostas pelo seu nível central, pois com a reestruturação do modelo organizacional (Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011), a unidade central da SEE é considerada a inteligência, isto é, formuladora

das políticas e diretrizes para toda a rede estadual de ensino. Além disso, cabe a ela o planejamento, a formulação de programas, o estabelecimento de metas a serem atingidas bem como o monitoramento de maneira global. Em síntese, a unidade central da SEE é caracterizada pela decisão, formulação e estratégia.

A ação supervisora, ligada ao nível regional (Diretoria de Ensino) e nível local (escolas) fica ancorada na atuação tática e operacional. Portanto, sob essa ótica, é ilusório acreditar em autonomia nas escolas públicas do Estado de São Paulo, pois o que se materializa no cotidiano é a delegação de normas e procedimentos a serem cumpridos sem que se criem condições para uma profunda melhora da qualidade da educação.

Assim, surge na própria prática do Supervisor de Ensino uma questão nevrálgica: como conciliar a demanda das escolas e a própria política autoritária imposta pelo governo?

Outra faceta da atuação do supervisor de ensino, envolvendo a mediação de conflitos, é a sua atuação nas apurações preliminares. Cada vez mais, na atuação como supervisor há a percepção de que mediar os conflitos e propor ações restaurativas é a solução para evitar situações desgastantes que resultem em apurações preliminares e processos administrativos. Tais instrumentos devem ser utilizados em casos em que haja indícios de ilícitos administrativos, como por exemplo, a prática de ato definido como crime contra a Administração Pública (peculato, extravio, sonegação ou inutilização de livro ou documento, emprego irregular de verbas, concussão, excesso de exação, corrupção passiva, prevaricação condescendência criminosa, advocacia administrativa, violência arbitrária, o abandono de função, exercícios funcional ilegalmente antecipado ou prolongado, violação de sigilo profissional e violação de sigilo de propostas de concorrência, ou atos contra a fé pública e a Fazenda Estadual (falsificação de papeis e documentos públicos, falso reconhecimento de firma ou letra, certidão ou atestado ideologicamente falso, falsidade de atestado médico, supressão de documento, falsa identidade, usar identidade alheia ou ceder a outrem etc). Somam-se aos motivos passíveis de medidas que ensejem punições para o funcionário público: crime de tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, crime de terrorismo, crimes sexuais etc.

Alías, a ideia de que o funcionário público não pode ser demitido, não sofre as consequências de atos ilícitos, ou não responde por falta grave ou cumprimento de deveres é falsa, pois de acordo com a Lei nº 10.261/68 (SÃO PAULO, 1968), há as seguintes penas disciplinares:

- Repreensão: registrada no prontuário do funcionário;
- Suspensão: é a punição que proíbe o funcionário de comparecer ao serviço. Logo, ele perde os dias não trabalhados e os fins de semana remunerados;
- Multa: é representada pelo desconto de parte dos vencimentos do funcionário;
- Demissão: é o despedimento do funcionário, que perde seu cargo ou função pública;
- Demissão a bem do serviço público: além de despedir o funcionário, a Administração Pública mancha sua reputação, declarando que ele é prejudicial ao serviço público.
- Cassação da aposentadoria ou disponibilidade: quando o aposentado ou quem está em disponibilidade perde o direito de receber seus vencimentos, enfim, perde a aposentadoria.

Enfim, se comprovado, após processo administrativo e ampla defesa que o funcionário público agiu com culpa ou dolo de sua conduta, a Autoridade Administrativa aplica-lhe a sanção cabível.

Ressalte-se que cabe ao Supervisor de Ensino uma etapa preliminar para a abertura de um processo administrativo, pois tal profissional tem o dever de apurar preliminarmente um fato, após ordem do Dirigente Regional de Ensino. Assim, sua função é ouvir as partes envolvidas e produzir um relatório circunstanciado.

1.1 O SUPERVISOR DE ENSINO COMO GESTOR DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR.

Outra atribuição do Supervisor de Ensino, criada na Resolução SE nº 19, de 12-2-2010 (SÃO PAULO, 2010), é a de Gestor em Nível Regional do Sistema de Proteção Escolar, que possui como atribuições a

articulação com órgãos e entidades públicas e da sociedade civil que atuam na proteção e no atendimento do público escolar. A atuação contempla ainda o suporte ao Diretor de Escola, quando requisitado pelo Dirigente Regional de Ensino, para identificação de fatores de vulnerabilidade e de risco vivenciados por determinada escola e no desenvolvimento de ações e projetos de prevenção, que tratem de fatores de vulnerabilidade e de risco identificados numa determinada escola.

Cabe ainda ao Supervisor de Ensino a formação dos Professores Mediadores Escolares e Comunitários, por meio das Orientações Técnicas destinadas a esses profissionais. Tal atribuição gerou a necessidade do supervisor de ensino se engajar no enfrentamento da violência nas escolas, tentando desenvolver um trabalho preventivo.

2 O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEE/SP

O Sistema de Proteção Escolar (SPE) foi criado na Rede Estadual de Educação através da Resolução SE nº 19, de 12-2-2010, com o objetivo de coordenar o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, com o objetivo de proteger a integridade física e patrimonial de alunos, funcionários e servidores, assim como dos equipamentos e mobiliários que integram a rede estadual de ensino.

Entre outras ações, o SPE criou a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário para atuar nas escolas, instituiu o Registro de Ocorrências Escolares e elaborou o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania e as Normas Gerais de Conduta Escolar.

2.1 O PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO

No artigo 7º da Resolução SE nº 19/2010, criou-se a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário, com as seguintes funções:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais ou responsáveis dos alunos sobre o papel da família no processo educativo;

- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possa estar exposto o aluno;
- IV - orientar a família ou os responsáveis quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos (SÃO PAULO, 2010).

Infelizmente, nem todas as escolas da rede estadual foram contempladas com a figura do professor mediador, tendo a SEE/SP indicado as escolas.

Quanto à seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), a Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 09 de abril de 2010 orientou a inscrição dos PMECs, definindo as categorias de professores que poderiam se inscrever (1º: os professores adidos; 2º: os professores readaptados; 3º: Categoria F; 4º categoria L e 5º: Categoria O)¹ e os critérios para seleção, que envolvia a apresentação de uma carta de motivação com exposição sucinta das razões pelas quais se optava por exercer as funções de PMEC. Além disso, eram pontuados para a classificação os certificados de cursos ou comprovação de ações ou projetos relacionados aos temas afetos à proteção escolar.

Coube às Diretorias Regionais de Ensino a classificação dos docentes, respeitando-se a ordem de classificação descrita anteriormente e

¹ Scotuzzi (2012) elucida as categorias dos professores na rede pública estadual de São Paulo: Professor titular de cargo adido – são declarados adidos os professores das classes de docentes e das classes de suporte pedagógico, quando o número de cargos providos destas categorias exceder a lotação prevista pelas normas legais para a unidade em que estiverem classificados, tendo, no entanto, garantido o direito de permanecer efetivo no cargo, cumprindo um mínimo de carga horária de permanência. Decreto nº 42.966/1998. Professor readaptado – professor cuja modificação no seu estado físico e/ou mental, comprovada através de inspeção médica, que venha a alterar sua capacidade para o trabalho, em relação a algumas tarefas específicas, está autorizado a exercer outra função, diferente daquela relativa a seu cargo de origem. Resolução SE nº 307, de 31 de dezembro de 1991. Professores Categoria “F”, abrangidos pela Lei nº 1010 de junho de 2007, que adquiriram uma certa estabilidade, tendo garantido a cada ano um mínimo de dez aulas de permanência, que deverão ser cumpridas na escola em atividades correlatas ao magistério ou em substituição às faltas do titular de classe. Professores Categoria “L” e “O” foram assim classificados a partir da publicação da Lei nº 1093 de julho de 2009, tendo os primeiros a garantia de permanecer com portaria de admissão ativa até dezembro de 2011 e os últimos, a assinatura de contrato válido pelo período letivo, que se inicia no mês de fevereiro e termina no último dia de aula de dezembro. Após esse período os professores Categoria “O” têm seus contratos encerrados e não podem assinar novo contrato antes de decorridos 200 dias (a partir da publicação da Lei Complementar nº 1.163 de 04 de janeiro de 2012, passa a vigorar a redução do prazo de interrupção de exercício de duzentos para quarenta dias).

o perfil docente, o que consideramos um elemento complicador, pois os critérios relacionados à questão “perfil” são pouco precisos. De todo modo, cada Diretoria de Ensino procedeu à seleção, realizando entrevistas com os candidatos e classificando-os.

Posteriormente, ao assumirem os postos de trabalho nas escolas, os PMEC participaram de um encontro presencial, em que fora apresentado o Sistema de Proteção escolar e o papel do PMEC na escola. Além disso, foram apresentados conceitos de conflito e violência, a rede de garantia de direitos e proteção social das crianças e adolescentes e noções introdutórias de métodos alternativos de resolução de conflitos. Por fim, os PMECs participaram de oficinas sobre aproximação da família e escola, educação comunitária, práticas restaurativas na comunidade escolar, mediação de conflitos e facilitação de diálogos, uso de drogas, sexualidade, diversidade sexual e homofobia etc.

No curso on line, composto por três módulos, os PMECs realizaram um diagnóstico da vulnerabilidade escolar e um mapeamento dos recursos institucionais e comunitários, conheceram os órgãos de defesa da criança e do adolescente e diante do conteúdo apresentado construíram um projeto transversal para ser executado na escola.

É interessante enfatizar que no curso oferecido aos professores mediadores a questão de gênero fora enfocada em duas oficinas oferecidas aos PMEC's: Sexualidade: um toque que transforma e Diversidade sexual na educação: um olhar arejado sobre a homofobia em nossas escolas. Tais oficinas tiveram como conteúdo a exposição das fases do desenvolvimento humano, a discussão dos padrões comportamentais dos jovens na atualidade (as formas de relacionamento: ficar, namorar, a vivência sexual) e as formas de discriminação vivenciadas pelos alunos homossexuais nas escolas, que, muitas vezes, reforça o preconceito. Diante disso, pergunta-se “Qual a atitude do professor em relação a sexualidade das crianças e adolescentes hoje?”. Enfim, ressalta-se o papel da escola como espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde as pessoas se socializam e experimentam a convivência com a diversidade humana.

Infelizmente, nos anos posteriores, por conta da legislação que não permitiu a manutenção dos professores que eram Categoria L ou O, ou então, da própria questão de jornada dos professores, que tiveram no

início do ano letivo aulas atribuídas, todo investimento na qualificação dos PMECs foi prejudicada.

Na realidade, o projeto carece de mais investimentos por parte da Secretaria Estadual de Educação. Scotuzzi esclarece bem a questão:

O programa parece que funciona, assim, como um elástico que se estica e se afrouxa, conforme as necessidades e interesses do próprio projeto ou da administração, o que em si não seria propriamente contraproducente se tratasse estritamente de eventualidades e percebêssemos maior planejamento e visualização prévia dos possíveis problemas antes da implementação do Programa. Talvez essa falta de visão se dê pela constituição de uma equipe de coordenação do Programa, em nível central, sem a presença de profissionais da educação. (SCOTUZZI, 2012, p. 118).

A lógica laboral adotada pela Secretaria de Estado da Educação há muitos anos tem dificultado o trabalho pedagógico escolar e afeta, diretamente a contratação do Professor Mediador Escolar e Comunitário. A cada início de ano há um esfacelamento das equipes, que se compõem e recompõem, pelo fato de quase a metade dos professores da rede estadual não serem efetivos; há pouca atratividade para novos professores e interesse em uma profissão que exige muita dedicação e salários muito baixos; há entraves legislativos que dificultam a intenção pedagógica. No caso do Professor Mediador todas essas questões se intensificam e poderiam ser amenizadas se fossem ouvidos os órgãos intermediários que lidam diretamente com as escolas e delas conhecem as dificuldades e problemas. (SCOTUZZI, 2012, p. 119).

De todo modo, os Professores Mediadores Escolares e Comunitários que permaneceram na rede estadual foram criando identidade. Contudo, inicialmente, houve “estranhamento” e mal entendidos nas escolas ao se receber um PMEC, visto que sua figura era indefinida. Muitos Diretores e Professores achavam que os problemas disciplinares seriam resolvidos pela nova figura, o que na prática seria inviável e inócuo, visto que se numa escola com muitos alunos, se cada professor enviasse um aluno para o professor mediador, este ficaria com uma sala com mais de trinta alunos, o que na realidade, inviabilizaria a intervenção que cabia a esse novo profissional na escola.

De acordo com Scotuzzi (2012, p. 110-111):

Pretende-se que o Professor Mediador cumpra com a função pedagógica de educar para a cidadania, para a ética e valores, de modo que os

alunos voltem a confiar no professor e na escola. Espera-se que ele agregue recursos e some esforços à equipe gestora e a toda equipe docente para lidar com as questões de violência que se manifestam na escola, sem que os demais profissionais deixem de cumprir o seu papel na organização escolar. O PMEC é um professor e sua função não deve ser confundida com outros atores escolares como agentes de organização escolar (inspetores de alunos), coordenador pedagógico etc.

Gradativamente, a partir das orientações técnicas realizadas junto aos Gestores do Sistema de Proteção Escolar, as equipes definiram rumos de acordo com a necessidade de cada escola e diante do projeto elaborado em conjunto com cada equipe gestora. Tal fato é interessante, pois embora haja um elemento norteador sobre as funções do professor mediador há autonomia para que cada escola direcione o seu projeto. Assim, em uma escola o projeto se volta para o trabalho com os alunos encaminhados pelos professores para atendimento, outros se voltam para o trabalho com os pais, tentando envolvê-los para a participação na escola e na vida escolar dos filhos. Ou ainda, há projetos ligados à questão de gênero, em específico, que abordam a experiência de gênero vivenciada pelos alunos no percurso escolar. Grosso modo, os Professores Mediadores relatam que a maioria dos alunos evidenciam padrões culturais estereotipados - tradicionais, envolvendo a definição de papéis masculinos e femininos, machismo e, principalmente, preconceitos envolvendo as meninas e os homossexuais.

2.2 O SISTEMA ELETRÔNICO DE OCORRÊNCIAS ESCOLARES

O Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares (ROE), constitui-se em um instrumento de registro on-line de informações sobre ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa, danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza, casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar e ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

Cabe aos Diretores das Escolas alimentarem o sistema. As informações registradas no ROE são armazenadas para fins exclusivos da ad-

ministração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei.

Apesar da relevância na criação de um instrumento capaz de mapear as ocorrências de violência nas escolas, inicialmente, os Diretores não deram credibilidade ao instrumento, muitos temiam represálias, pois sempre há muita cobrança e pouco auxílio por parte da sociedade, ou então, muitos Diretores não entendiam o porquê de mais uma tarefa a ser cumprida.

Isto é, a Secretaria Estadual de Educação repetiu o que é prática recorrente: não esclarecer as motivações que estão por trás das ações. Muitas vezes, os profissionais da educação obtêm informações sobre projetos a serem desenvolvidos na rede quando há apresentação na mídia.

Ademais, os registros não surtiram intervenções nas situações graves, como se esperava. Portanto, faltou e faltam ações mais concretas por parte da SEE/SP para auxiliar as escolas diante dos problemas enfrentados, por exemplo, segurança nos prédios escolares.

2.3 O MANUAL DE PROTEÇÃO ESCOLAR E PROMOÇÃO DA CIDADANIA

De acordo com a apresentação do Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, seu objetivo é subsidiar a escola pública com aprofundamentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação de conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar.

Inicialmente, o documento faz um mapeamento de conceitos que giram em torno da questão da violência: cidadania, paz, direitos das crianças e dos adolescentes, conflitos, violência escolar, de gênero, racismo, droga, preconceito, bullying etc

Posteriormente, aponta os crimes mais comuns na escola, a saber: dano, pichação, porte de arma, uso e tráfico de entorpecentes, ameaça, lesão corporal, rixa, ato obsceno, corrupção de menores, atentado violento ao pudor e estupro.

Em seguida, define os atores sociais envolvidos na proteção das crianças e adolescentes.

Nos capítulos posteriores, há o esclarecimento de questões referentes à escola, tais como perímetro escolar de segurança, a responsabilidade da escola em relação aos alunos quando estes estão em suas dependências ou então quando se dispensa o aluno antes do horário formal de término das aulas, ou então, o que fazer se a escola receber ameaça de bomba etc.

Sobre os alunos, foram tratadas questões que sempre ficavam implícitas e/ou indefinidas nas relações conflituosas, por exemplo, o que fazer se um aluno agredir verbal ou fisicamente um colega ou servidor? O que fazer se for detectado um aluno com drogas nas escolas ou se apresentar alcoolizado?

Além das questões que envolvem o relacionamento interpessoal, foram elucidadas questões de como proceder – na prática- para proteger as crianças, como por exemplo, o que a escola deve fazer se perceber que um aluno sofre maus tratos, ou então, o que deve fazer se houver indícios de violência sexual contra criança ou adolescente.

Sobre os servidores, foram tratadas questões relacionadas à agressão verbal ou física a um colega de trabalho ou aluno ou assédio sexual por parte do servidor contra aluno. Além disso, esclareceram-se as medidas que devem ser tomadas quando um servidor manifestar atitudes racistas ou entrar armado na escola.

Enfim, o Manual cumpre um importante papel de condensar informações relevantes para o dia a dia nas escolas.

2.4 AS NORMAS GERAIS DE CONDUTA ESCOLAR

O manual *Normas gerais de conduta escolar* (SÃO PAULO, 2009b) é um referencial a ser adotado pelas escolas estaduais de São Paulo em relação aos direitos dos alunos, seus deveres e responsabilidades. O documento trata também das questões de conduta no ambiente escolar.

Inicialmente, o manual afirma o direito dos educandos à educação pública gratuita e de qualidade, que significa:

Receber uma escola limpa e segura;

- Usufruir de ambiente de aprendizagem apropriado e incentivador, livre de discriminação, constrangimentos ou intolerância;
- Receber atenção e respeito de colegas, professores, funcionários e colaboradores da escola, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas;
- Receber informações sobre as aulas, programas disponíveis na escola e oportunidades de participar em projetos especiais;
- Ser notificado, com a devida antecedência, sobre a possibilidade de ser encaminhado para programa de recuperação, em razão do aproveitamento escolar;
- Ser notificado sobre a possibilidade de recorrer em caso de reprovação escolar;
- Ter garantida a confidencialidade das informações de caráter pessoal ou acadêmicas registradas e armazenadas pelo sistema escolar, salvo em casos de risco ao ambiente escolar ou em atendimento a requerimento de órgãos oficiais competentes. (SÃO PAULO, 2009b, p. 7).

Em relação ao direito à liberdade individual e de expressão, o documento afirma o direito dos alunos a participarem de grêmios estudantis, produzirem jornais, boletins informativos ou murais além de decidir sobre as vestimentas pessoais, distintivos ou adereços e portarem seus materiais de uso pessoal na escola.

Por sua vez, em relação ao direito a tratamento justo e cordial, o manual estabelece que cada aluno possui tal direito assegurado, incluindo o direito de ser informado pela direção da escola sobre as condutas consideradas apropriadas e quais podem resultar em sanções disciplinares.

Quanto à questão disciplinar, o manual aponta que nos processos administrativos que possam resultar transferência compulsória da escola é assegurado o acompanhamento dos responsáveis legais nas reuniões.

Alias, esse ponto é muito polêmico na própria rede estadual, pois *As Normas Gerais de Conduta Escolar* determinam as medidas disciplinares cabíveis em âmbito escolar, a saber:

1. Advertência Verbal

2. Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação;
3. Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis;
4. Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares;
5. Suspensão por até 5 dias letivos;
6. Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos;
7. Transferência compulsória para outro estabelecimento.

Assim, há uma corrente de profissionais do magistério que defende a ideia de que as medidas disciplinares na escola ferem o direito à educação e elas mesmas são violentas. Por outro lado, há uma corrente que defende o estabelecimento de regras e, no caso de descumprimento, sanções. Eis frases elucidativas sobre a questão:

Essas medidas repressivas estão presentes em nossas escolas há muitas décadas. Mesmo as medidas disciplinares de maior rigor – suspensões e transferência compulsória – têm sido comumente aplicadas nas escolas da rede estadual paulista e têm afastado do ambiente escolar aqueles que mais precisam da escola, ainda que sejam os que menos a ela se adaptem. Essas práticas tenho presenciado com frequência nas escolas, no trabalho como Supervisora de Ensino. (SCOTUZZI, 2012, p. 104).

Acredito que para viver em sociedade, todos necessitam de seguir regras e todas as instituições cobram isso. A propósito, a construção moral de um indivíduo não pode ser saudável se for baseada na anomia. (Depoimento de um Supervisor de Ensino).

Desse modo, ainda não há um consenso sobre a questão disciplinar, mas é fato que em situações extremas e crônicas, a escola, via Conselho de Classe, opta pela transferência compulsória do aluno, com consentimento dos responsáveis legais e encaminhamento para outra escola. Tal situação pode ser benéfica para que o aluno reinicie uma trajetória escolar em um ambiente novo. Por exemplo, em uma situação relatada por um professor mediador, na qual o aluno encaminhou um vídeo para os colegas com conotação sexual, a ideia de transferi-lo serviu para protegê-lo de possíveis agressões de namorados ou pais das alunas que receberam o vídeo.

Logo, acreditamos que cada situação disciplinar deva ser analisada sob o aspecto educativo e protetivo ao aluno.

Enfim, a escola é uma instituição que deve ser democrática, acolhedora, formativa, mas isso não significa que seja um espaço em que haja permissividade, não haja regras e que todos (alunos, professores e funcionários) não respondam pelos seus atos.

CONCLUSÃO

Nosso objetivo foi mostrar alguns aspectos do trabalho do Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo que envolvem a mediação de conflitos, pois há a atuação como elemento conciliador entre pais, professores e direção. Além disso, com a criação do Sistema de Proteção Escolar, esse profissional assumiu a função de Gestor Regional, tendo como principal atividade o acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelos Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC).

Infelizmente, a atuação, tanto do Supervisor de Ensino quanto dos PMEC's carece de maiores investimentos por parte da Secretaria Estadual de Educação, pois a situação funcional desses professores é insustentável (ora tendo que assumir a docência concomitante com o projeto, ora sendo excluído por conta de sua categoria funcional), o que gera desestruturação, resultando na falta de profissionais da educação que possam e queiram assumir a mediação escolar. Desse modo, o projeto acaba sendo uma vitrine para a SEE/SP, mas não atende efetivamente todas as escolas públicas do Estado.

Ademais, é necessário que não se confunda qual o papel de um professor mediador de conflitos, que é, em síntese, o de desenvolver projetos de prevenção de violência e projetos de formação de valores humanísticos.

Quanto aos documentos elaborados e divulgados para a rede sobre as normas gerais de conduta escolar e o Manual de Proteção escolar e promoção da cidadania, acreditamos que foram ações que surtiram efeito na rede estadual, pois os Diretores apontam que se sentem amparados, tendo um parâmetro para tomar decisões sobre as situações descritas nos manuais.

Quanto ao Registro de Ocorrências Escolares, ele traduz o teor da própria política pública adotada pela SEE/SP contra a violência nas escolas. Uma parcela de Diretores aponta que não alimentam esse sistema on line porque não recebem nenhum tipo de intervenção do órgão central, gerando apenas mais uma tarefa a ser realizada, apenas gerando dados quantitativos.

Por fim, resta apontar que a criação do Sistema de Proteção Escolar pode ser uma ação contundente da Rede Estadual de Educação de São Paulo se realmente se construir um sistema de proteção escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília, DF: RITLA: SEEDF, 2009.
- ADORNO, W. T. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CECCON, C. et al. *Conflitos na escola: modos de transformar, dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, 2002.
- RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. de O. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968. *Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado*. São Paulo: Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, 1968.
- SÃO PAULO (Estado). *Manual de proteção escolar e promoção da cidadania*. São Paulo: FDE, 2009a.
- SÃO PAULO (Estado). *Normas gerais de conduta escolar*. São Paulo: FDE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. *Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas*. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011. *Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas*. São Paulo, 2011a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011. *Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas*. São Paulo, 2011b.

SCOTUZZI, C. A. S. *O Sistema de Proteção Escolar da SEESP e o Professor Mediador nesse contexto: análise de uma política pública de prevenção de violências nas escolas*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

Parte 2
*Novas/velhas Formas de Violência
Contra Meninas, Adolescentes e Idosas*

VIOLÊNCIA(S) *SOBRE A CIDADANIA DAS MULHERES: O CASO DO FEMICÍDIO EM PORTUGAL*

Eunice Macedo

INTRODUÇÃO

No vasto campo das violência(s) sobre a cidadania das mulheres, como violação dos direitos humanos (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género - CIG, 2014), este capítulo foca a questão do *femicídio* em Portugal como situação extrema resultante de processos de violência sobre as mulheres no espaço familiar. Estes, por sua vez, surgem indevidamente legitimados por processos de violência social que têm vindo a ser reproduzidos nas nossas sociedades, em resultado de diferentes sistemas e cumplicidades (MACEDO, 2015a), mais ou menos intencionais, e que são também aqui abordados. Para análise da questão em foco, tomam-se os dados do Observatório de Mulheres Assassinadas da UMAR (OMA. UMAR, 2014) instituição que tem vindo a desenvolver um trabalho crucial, ao longo dos anos, quer na desocultação e visibilização deste problema quer na sua prevenção através do desenvolvimento de formas de proteção a vítimas¹/sobreviventes (MAGALHÃES et al., 2012).

Tem havido uma tendência crescente de condenações por violência por cônjuge ou análogo, cujos significados são múltiplos, podendo

¹ Se em termos jurídicos é a designação como vítimas que dá acesso às mulheres a proteção legal, é de realçar o papel das mulheres como resistentes o que, em termos sociológicos as situa numa posição empoderadora, de valorização e de reconhecimento.

incluir desde maior frequência na delação do crime a maior eficácia da lei na punição do agressor. Tal como divulgado pela CIG (2014) com dados da DGPJ, Estatísticas da Justiça, o número de pessoas condenadas subiu de 76, em 2008, para 436, em 2009, 1097, em 2010, 1322 em 2011, e 1339, em 2012, sendo que houve 27 pessoas condenadas por homicídio conjugal, num total de 302 pessoas condenadas por homicídio. No que diz respeito ao femicídio em Portugal, a UMAR tem alertado para a urgência de “tipificar este tipo de crime na lei para perceber os números e poder perceber se as medidas do Estado têm surtido efeito”. Foram já dirigidos diversos pedidos nesse sentido ao Governo, através dos ministros da Justiça e da Administração Interna, mas ainda sem resultados². É também de referir que à data da escrita deste texto a lei do femicídio no Brasil era sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, após o projeto de lei ter sido aprovado na Câmara dos Deputados, tendo o anúncio da sanção sido pronunciado durante discurso da presidenta, numa rede nacional e por ocasião do Dia Internacional da Mulher³. Esse projeto de lei, elaborado pela Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) da Violência contra a Mulher, se aprovado, viria a modificar o Código Penal, incluindo o crime de assassinato das mulheres, por razões de género, como homicídio qualificado. Ou seja, quando “[...] o crime envolver violência doméstica e familiar, ou menosprezo e discriminação contra a condição de mulher.”⁴

Pegando neste caso extremo e sem retorno da violência sobre as mulheres, o texto centra-se no desejo e na capacidade de ação transformadora e situa as mulheres como “atoras da construção da sua cidadania agora” (MACEDO, 2011). Parte-se da análise dos riscos sobre a cidadania das mulheres, provocados pelas diferentes formas de violência social, e desvelam-se as cidadanias femininas que são ocultadas através delas. Com esse foco e propósito, e entendendo que todos os esforços são necessários e ainda insuficientes, faz-se uma breve abordagem aos esforços de luta contra

² Disponível em: <http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1429573>. Acesso em: 14 abr. 2015.

³ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/03/dilma-rousseff-sanciona-lei-que-torna-hediondo-o-crime-de-femicidio>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Disponível em: <http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=1429573>. Acesso em: 14 abr. 2015.

⁴ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/femicidio-passa-a-ser-considerado-crime-hediondo-no-brasil>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

a violência, em busca de uma democracia mais autêntica. Argumentando em favor de uma abordagem holística e contextual contra a violência, situa-se um conjunto de políticas institucionais que, de diversas formas e em diversos campos, procuram intervir no problema, mas que muitas vezes escapam entre os dedos da possibilidade de ação de cada um e de cada uma de nós. Atendendo à prevalência de uma forte lacuna entre a intenção política e as vidas reais das pessoas, o texto termina argumentando em favor de políticas do quotidiano, em busca de uma cultura de maior autenticidade democrática que erradique a violência do dicionário e que promova a aprendizagem da igualdade “através da pele”, cuja ação mobilizadora está nas mãos de cada um e cada uma de nós.

VIOLÊNCIA(S) E RISCOS *SOBRE* A CIDADANIA DAS MULHERES

Na linha de trabalhos académicos que focam violência, particularmente sobre as mulheres (LISBOA, 2003; COSTA, 2009; ADELMAN; HALDANE; WIES, 2012; MAGALHÃES et al., 2012), tenho vindo a defender que a violência social constitui um processo complexo e multidimensional mas também específico, que releva da cultura e não da herança biológica (GONÇALVES, 1985; MACEDO, 2015b). Sendo associado à vida no coletivo e qualitativamente distinto da violência individual, este processo é frequentemente suportado por um conjunto, também complexo, de formas de discriminação cruzada, em que as dimensões de etnia, deficiência, falta de reconhecimento cultural, falta de recursos sociais e económicos frequentemente se combinam; dando corpo a formas de opressão estrutural (YOUNG, 2002) como a má redistribuição e a falta de reconhecimento.

Tendo um carácter abrangente e englobador, as diversas expressões de violência social têm vindo a ser objeto de naturalização. Apesar de alguns esforços legais e de trabalhos académicos no sentido da erradicação de algumas destas formas de violência, estas não são ainda objeto de reflexão ampla e aberta com todas as pessoas. Muitas das quais contribuem, de forma irrefletida, para a reprodução em cadeia destes processos, como refiro em seguida. Tal como explorado em trabalhos anteriores, são exemplo de violência social, questões como o sexismo da linguagem, em que a homo-

geneização se pode assumir como método para a subalternização da identidade individual. Ou seja, em que a homogeneização corporiza a negação do direito de *ser* única; direito que seria viável num enquadramento de heterogeneização, como método feminista dirigido à asserção de direitos e da diversidade. Alimentada por grandes estruturas de poder como as religiões e os *media*, a heteronormatividade é outro exemplo de violência social na medida em que contribui para a deslegitimação de formas “outras” de orientação afetivo-sexual (homossexual, lésbica, assexual, bissexual) e que não admite o reconhecimento e legitimação de estilos de vida ‘outros’, que podem incorporar as relações pluri-amorosas e as famílias de cariz comunitário, por exemplo.

Também a hipersexualização, como forma de violência social, além do propósito claro de posicionamento e objetificação das mulheres, como seres capazes de provocar e satisfazer desejo (mas cujo direito ao desejo e ao prazer não é ainda integralmente reconhecido) resulta *da e na* negação de representações das mulheres como seres capazes de profissionalidade e de participação na vida pública, no sentido convencional, e nos espaços ‘novos’ de participação que têm sido desbravados por algumas mulheres e homens. Pode assim dizer-se que a hipersexualização é também geradora da invisibilização de muitas formas de exercício de uma cidadania participativa pelas mulheres (MACEDO; COSTA, 2006) num quadro de ativismo com as comunidades, e como seres capazes de desejo e de provocar ação, num quadro de realização e de felicidade pessoal.

O assédio sexual no local de trabalho, “como forma de discriminação baseada no sexo [...] que envolve comportamentos indesejados pelas pessoas que deles são alvo e, conseqüentemente, atentatórios da sua dignidade e liberdade” (CIG, 2014, p. 175) constitui ainda violência social sobre as mulheres, contribuindo também para a invisibilização da mitigação das suas cidadanias. O mesmo resulta da sujeição exacerbada ao desgaste pelo trabalho (demasiado) árduo e da alocação das mulheres numa perspectiva de produção e reprodução que mais não faz do que proceder à exploração da sua força de trabalho, situando-as muitas vezes num quadro de desumanização (FREIRE, 1981) e obstaculizando a construção de relações dialógicas, de escuta mútua, colaborativa entre mulheres e homens como parceiros nesse - e noutros – contextos, seja ao nível do trabalho po-

litico formal ou informal, na prestação de serviços, ou em contexto rural, apenas para referir alguns.

Por sua vez, como tem sido estudado em perspectivas distintas, a prevalência de uma racionalidade instrumental à execução de tarefas interiorizadas como “dever moral” pelas mulheres sob influência social e cultural constitui também violência. Pode entender-se que,

ao expulsar [...] o desejo, a afetividade e a necessidade, a razão deontológica os reprime e estabelece a moralidade em oposição à felicidade. A função do dever é comandar a natureza interna, não de a formar nas melhores direções. Já que todo o desejo é igualmente suspeito, não temos forma de distinguir quais os desejos que são bons, que irão expandir as capacidades da pessoa e as suas relações com os outros, e os que vão restringir a pessoa e implementar a violência. [...] O objetivo da razão é em consequência controlar e censurar o desejo. (YOUNG, 1987, p. 63).

É disso exemplo o direcionamento das mulheres para o trabalho reprodutivo, no contexto familiar, nas suas diferentes dimensões de *procriação* (reprodução da espécie), *cuidar* (nas diferentes funções de apoio, proteção e gestão de dependentes - crianças, idosos e/ou pessoas portadoras de deficiência), e de *sustentação* (pela responsabilidade e execução reprodutiva das diversas tarefas domésticas inerentes ao funcionamento das famílias), como mecanismos de garantia de manutenção da espécie. Se a premência da execução de tais funções no contexto da família, dificulta às mulheres a assunção de posições fortes num munto do trabalho que também não se organizou para receber, mitigando a construção de uma carreira profissional pelas mulheres (MACEDO; SANTOS, 2010); o trabalho reprodutivo, nesse contexto vem também inviabilizar o desenvolvimento e usufruto pelas mulheres de sociabilidades empoderadoras entre mulheres e homens no usufruto de direitos tão básicos como o direito ao lazer e ao descanso⁵.

Por sua vez, a violência no espaço familiar constituiu também um processo complexo e multidimensional que, sendo indevidamente legitimado pela violência social, surge associado ao núcleo social mais restrito

⁵ Questões como a medicalização da vida das mulheres e a subordinação através da religião merecem também exploração e estudo como dimensão da violência social contra as mulheres, que não cabe neste espaço.

da(s) família(s), sob a mal designada “violência doméstica”⁶ (MACEDO, 2015a). Sendo que a violência no espaço familiar inclui também, a violência sobre crianças, jovens e idosos, a violência sobre os homens, e a violência entre parceiros íntimos (VPI), pondo em causa um *cuidar* associado a bem-estar, felicidade, compromisso, realização pessoal, dialogicidade e partilha, o ponto seguinte debruça-se sobre o *femicídio* em Portugal.

FEMICÍDIO EM PORTUGAL, EM FOCO: UM RESULTADO SEM RETORNO

O femicídio constitui uma situação extrema que resulta frequentemente de processos prolongados de violência sobre as mulheres no espaço familiar, como *síntoma* e *problema* em que se articulam várias formas de violência (MACEDO, 2015a). A expressão *femicídio* não é consensual mas tem sido utilizada entre alguns grupos, e nos anos mais recentes, para referir o crime de género associado ao facto de a vítima ser do sexo feminino. O femicídio assume contornos similares mas dimensões distintas em diversos países. No entanto as características dos processos e os resultados estatísticos carecem de desenvolvimento e aprofundamento. Veja-se, por exemplo o caso do México, onde:

Os femicídios se apresentam no âmbito público e no privado com características diferentes e como resultado da violência exógena e endógena. No âmbito privado, apresentam-se como violência familiar e as estruturas sociais tratam de justificá-la como uma situação individual baseada na cultura, nas tradições, nos mitos, e nos costumes, nas crenças religiosas sem a considerar como um problema de carácter estrutural, social, jurídico e político. (CHÁVEZ CARAPIA, 2015, p. 39).

Se no caso mexicano, a autora se apoia nos dados recolhidos pelo “*Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio*” [Observatório Cidadão Nacional do Femicídio], no que diz respeito ao caso português, utilizam-se

⁶ Sendo designado por “violência doméstica” (sic) todo o crime, previsto no Código Penal, cometido por alguém que reside habitualmente com a vítima, independentemente da relação de parentesco, de consanguinidade ou de afinidade, ou qualquer outra, é de notar que, em 2013, das 1928 chamadas recebidas no SIVVD (Serviço de Informação às Vítimas de Violência Doméstica) 1564 reportavam-se a situações relacionadas com violência, sendo, a maioria das vítimas do sexo feminino. Para além disso, foram registadas em 2013 pela GNR (Guarda Nacional Republicana) e pela PSP (Polícia de Segurança Pública) um total de 26 678 ocorrências de violência doméstica (sic), que corresponde a um acréscimo de 2.4% relativamente ao ano anterior e contraria a tendência de ligeiro decréscimo a partir de 2010 (CIG, 2014)

os dados do femicídio captados pelo *Observatório de Mulheres Assassinadas da UMAR* (OMA.UMAR), que têm sido listados desde 2004 e trabalhados estatisticamente desde 2007, ano em que começaram a estabelecer ilações com os dados de anos anteriores. A recolha de dados que é sistematizada em relatórios intercalares e anuais tem vindo a complexificar-se, ao longo dos anos, quer em relação ao número de variáveis que são equacionadas quer em termos das análises providenciadas. De par com os dados estatísticos, a apresentação de valores absolutos dá evidência a um posicionamento em que cada mulher conta, na linha do que tenho vindo a defender. Conta também cada descendente, vitimizado por procuração, como permite acentuar, por exemplo, o relatório de 2007, o qual refere que “Para além das 22 mulheres assassinadas, foi igualmente vítima de homicídio 1 [...] criança do sexo masculino.” (OMA.UMAR, 2007)⁷. Para além das mulheres e dos/as descendentes, contam também os/as ascendentes diretos vitimizados por procuração pois, para além das “59 mulheres [assassinadas] foram vítimas de tentativas de homicídio [...] mais 18 pessoas [...], incluindo, filhos e pais das vítimas.” (OMA.UMAR, 2007).

Para a reflexão seguinte, tomo os dados do último dos relatórios da OMA.UMAR. É de notar que estes dizem respeito ao femicídio e às tentativas de femicídio noticiadas na imprensa entre janeiro e dezembro de 2014, sendo possível inferir que poderão existir ocorrências que não foram noticiadas. Com base num quadro comparativo da prevalência deste fenómeno entre 2004 e 2014 (OMA.UMAR, 2014, p. 4) é possível verificar que o número de vítimas diretas é muito semelhante em 2004 (40) e 2014 (43), sendo que os anos menos negativos foram 2007, em que o número desce para 22, e 2011, ainda com 27 vítimas. Após um certo decréscimo, é verdadeiramente preocupante o crescimento do femicídio nos anos mais recentes, registando-se, em 2014, 43 femicídios e 49 tentativas. Para além disso, os dados captados permitem verificar que na maioria dos casos, os perpetradores são pessoas com quem as vítimas mantinham ou tinham mantido relações de intimidade, num total de 250 (dos 399, em 10 anos) no primeiro caso, e de 86, no segundo, o que inclui situações de casamento, união de facto, namoro ou outra relação íntima. O facto de 79% dos femicídios terem ocorrido no âmbito de relações de intimidade violentas

⁷ Disponível em: <<http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas/dados>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

permite concluir que “[...] a permanência em relações violentas aumenta o risco de violência letal.” (OMA.UMAR, 2014, p. 17).

No que concerne à idade, pode verificar-se “que as idades dos homicidas seguem o mesmo padrão do das vítimas” (OMA.UMAR, 2014, p. 9). Embora o problema seja transversal a diversos grupos etários, as maiores vítimas são as mulheres com idades superiores a 36 anos. Uma análise diacrônica, entre 2004 e 2014, permite verificar que o grupo mais afetado são as mulheres dos 36 aos 50 anos. Tendência que é confirmada em 2014, com a maior taxa de femicídio (35% / 15 mulheres) afetando esse grupo de mulheres; seguindo-se as mulheres com mais de 65 anos (23% / 10 mulheres) e no intervalo entre os 51 e os 64 anos (19% / 8 mulheres). No grupo de mulheres com idade inferior aos 35 anos registou-se uma ocorrência decrescente de 16% / 7 mulheres, no grupo dos 24 aos 35; e de 7% / 3 mulheres, com menos de 23 anos. No que diz respeito aos perpetradores, com algumas variações entre 2004 e 2014, é também no intervalo dos 36 aos 50 anos que se situa o maior número, em 2014, 42%, seguido dos grupos entre os 51 e os 64 anos (26%), e acima dos 65 anos (16%). A perpetração do crime é ainda muito frequente, no grupo entre os 24 e os 35 anos (14%) e significativamente mais reduzida nos jovens com idade inferior a 23 anos.

No que concerne à questão das idades das vítimas e dos agressores e atendendo a que a prevalência do crime ocorre com mais frequência nas idades mais avançadas, poderá inferir-se a existência de um desgaste nas relações entre mulheres e homens que aumenta o risco de violência? Poderemos estar a confrontar-nos com a prevalência de representações convencionais sobre o género masculino e feminino em que a subordinação, objetificação e desvalorização das mulheres surge ainda legitimada? Poderemos também inferir um recrudescimento significativo e promissor em relação à perpetração do crime, em termos geracionais, indiciador da construção de relações menos desiguais entre os géneros, entre os grupos mais jovens da população? Esta expectativa estaria na contramão do estudo da UMAR sobre violência no namoro entre jovens do ensino básico e secundário, segundo o qual os valores se mantêm preocupantes, já que em 2013, 35% dos/as jovens do estudo já tinham sido vítimas de alguma forma de violência (12% de violência verbal, 8% de violência psicológica

e 4,5% de violência física) indiciando-se o seu proplongamento no futuro (GUERREIRO et al., 2015). Também Laura Fonseca e Sofia Santos (2015), num estudo que foca relações sociais e educativas, na construção das sexualidades, da gravidez e da juventude, desocultam o mesmo tipo de preocupações, com base em narrativas de jovens.

O relatório dá visibilidade ao facto de 35% / 15 mulheres estarem empregadas, 16% / 7 mulheres reformadas, 12% / 5 mulheres desempregadas e de 7% / 3 mulheres serem estudantes. Os dados parecem permitir inferir que não há uma correlação direta entre a ocupação das vítimas e a exposição ao crime. Relativamente às profissões das vítimas é, no entanto, de notar que a carência de informação, em 30% dos casos noticiados, pode sintomatizar uma desvalorização social da ocupação profissional das mulheres, através dos *media*. Ora, essa desvalorização da profissinalidade das mulheres constitui, como tenho vindo a referir, uma forma de violência social que parece articulável com a desvalorização no contexto da família, como espaços que mutuamente se reforçam.

Relativamente à geografia do crime, os dados da OMA.UMAR (2014) permitem evidenciar que este ocorre mais marcadamente nos maiores centros urbanos. Destaca-se pela negativa o distrito de Setúbal, seguido dos distritos de Lisboa e Porto, onde as taxas de incidência têm vindo a ser as mais elevadas, ao longo dos anos. Destacam-se também, agora de forma positiva, os distritos de Castelo Branco e de Viana do Castelo onde não houve qualquer notícia em 2014 da ocorrência do crime de femicídio. Poderá inferir-se destes dados a prevalência de fatores exógenos, articuláveis com condições da vida urbanas, tal como a carência de bens e a consequente falta de acesso a recursos culturais e educativos, no quadro daquilo que tenho vindo a designar como violência social, que concorrem para a maior ocorrência do crime?

Sendo o femicídio frequentemente resultante de processos prolongados de violência no contexto familiar, articulável com contextos mais amplos de violência social sobre as mulheres, o ponto seguinte dá visibilidade a instrumentos e iniciativas ao nível internacional e nacional que visam confrontar este problema.

INTENÇÃO E RETÓRICA POLÍTICA NO CONFRONTO À VIOLÊNCIA SOBRE AS MULHERES

A violência sobre as mulheres, como problema social e político preocupante que viola os direitos humanos e que é necessário erradicar (Beijing Declaration and Platform for Action [Declaração de Pequim e Plataforma de Ação], 1995; CIG, 2014), tem vindo a ganhar maior visibilidade na agenda política internacional e nacional desde a segunda metade da década de 1980. No entanto, os dados mostram certa descoincidência entre a intenção e a retórica política e a efetiva capacidade de implementação de mudanças reais na vida das pessoas. Da ampla produção de documentos, destacam-se os mais relevantes para os propósitos deste trabalho, trazendo à luz, no contexto internacional, contributos do Conselho da Europa, da Organização das Nações Unidas e de diferentes organismos no interior da União Europeia. Segue-se um conjunto de documentos, produzidos no âmbito nacional no quadro das orientações e compromissos internacionais.

O quadro abaixo apresenta uma cronologia de alguns marcos significativos na luta contra a violência sobre as mulheres, no contexto internacional.

Ano	Marco	Foco	Entidade
1985	Recomendação (85)4	violência na família	Conselho da Europa
1990	Recomendação (90)2	medidas sociais contra a violência na família	Conselho da Europa
1993	Declaração	para a Eliminação da Violência contra as Mulheres	Organização das Nações Unidas
1997	Resolução 2010/C 285 E/07	Necessidade de campanha contra violência contra as mulheres	UE - Parlamento Europeu
1999	Campanha	Campanha Europeia de Tolerância Zero face à Violência contra as Mulheres	União Europeia
2002	Recomendação (2002)5	proteção das mulheres contra a violência	Conselho da Europa
2005	Convenção de Varsóvia	compromisso com a erradicação da violência contra as mulheres	Conselho da Europa
2006	Resolução 61/143	intensificação da ação contra a violência contra as mulheres, reafirmação da promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais das mulheres, e prevenção da violência	Organização das Nações Unidas

2009	Convenção de Istambul	quadro legal que contempla formas específicas de violência contra as mulheres	Conselho da Europa
	Resolução 64/137	intensificação da eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres	Organização das Nações Unidas
	Resolução 64/139	contra a violência sobre as mulheres trabalhadoras migrantes	Organização das Nações Unidas
2010	Estratégia	para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2010-2015)	Comissão Europeia
S/D	Estratégia	Europeia de Combate à Violência contra as Mulheres (2011-2015)	União Europeia
2011	Resolução 2010/2209 (IN)	novo quadro político comunitário de combate à violência contra as mulheres	Parlamento Europeu

Quadro 1 - Marcos na luta internacional contra a violência sobre as mulheres

Fonte: Sistematização da autora com base em vários documentos.

Ao nível do Conselho da Europa⁸, de que Portugal é estado-membro desde 1976, é de dar relevo às recomendações R (85)4, de 1985, R (90)2, de 1990 e R (2002)5 de 2002, referentes, respetivamente, à violência na família, a medidas sociais contra a violência na família e à proteção das mulheres contra a violência. No que concerne a Convenções, é de destacar a de Varsóvia (2005)⁹ na qual os Estados-membros se comprometeram com a erradicação da violência contra as mulheres (incluindo a exercida no espaço familiar) e de que resultou a organização de um grupo avaliador dos progressos alcançados pelos Estados, bem como o lançamento de uma campanha pan-europeia contra a violência contra as mulheres (também no espaço familiar). Também a Convenção de Istambul para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica¹⁰ constitui um marco importante, ao adotar um quadro legal que contempla formas específicas de violência contra as mulheres (também no espaço familiar), incluindo violência física, sexual e psicológica,

⁸ Este órgão, que envolve 47 Estados membros e 6 Estados com estatuto de observador, é pioneiro na cooperação jurídica internacional, tendo um papel crucial na modernização e harmonização das legislações nacionais, no respeito pela democracia, pelos direitos humanos e pelo Estado de direito. Privilegia a busca de soluções comuns para tornar a justiça mais eficaz e resolver os problemas jurídicos e éticos das sociedades modernas, utilizando Convenções (vinculativas) e Recomendações (adotadas pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa na definição de linhas orientadoras para a política e a legislação dos países membros, disponível em: <<http://www.coe.int>>).

⁹ Disponível em: <<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=197&CM=8&DF=14/06/2015&CL>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

¹⁰ Disponível em: <www.coe.int/conventionviolence>. Acesso em: 14 abr. 2015.

assédio, mutilação genital, aborto e esterilização forçados; e ao abranger justiça criminal e civil, migração e asilo, proteção e apoio, educação, formação e sensibilização (CIG, 2014).

Também a Organização das Nações Unidas¹¹ despertou para o problema da violência contra as mulheres, tendo a Assembleia Geral aprovado, em 1993, a Declaração para a Eliminação da Violência contra as Mulheres. Já em 2006, e em linha com a declaração de Pequim de 1995, pela Resolução 61/143, a Assembleia Geral afirma a intensificação da ação para eliminar a violência contra as mulheres e reafirma os compromissos dos Estados, ao nível internacional, na promoção e defesa dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das mulheres, e na prevenção da violência, através da investigação, da punição aos perpetradores e da proteção às vítimas. É já em 2009 que a Assembleia Geral aprova a intensificação dos esforços para eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres (A/RES/64/137) e contra a violência sobre as mulheres trabalhadoras migrantes (A/RES/64/139).

Por sua vez, na União Europeia, é em 1999 que surge a Campanha Europeia de Tolerância Zero face à Violência contra as Mulheres, na sequência da Resolução do Parlamento Europeu de 1997 que alertava para essa necessidade (JO C 304, 6.10.1997, p. 55)¹².

A Estratégia Europeia de Combate à Violência contra as Mulheres (2011-2015) traça também um conjunto de orientações a serem tidas em conta na erradicação de todas as formas de violência sobre as mulheres no espaço da União Europeia, com o objetivo de reforçar em todos os Estados-membros os sistemas de prevenção, proteção das vítimas e penalização dos agressores. Como expresso na sua introdução, este documento constitui,

[...] um indicador da vontade política clara da EU de tratar como prioridade o tema dos direitos das mulheres e de tomar medidas a longo prazo nesse campo. Ao concentrar-se na questão da violência contra

¹¹ Fundada em 1945 após a Segunda Guerra Mundial, como plataforma de diálogo, a Organização das Nações Unidas é constituída atualmente por 193 países-membros, tendo por objetivo facilitar a cooperação no que concerne ao direito internacional, segurança internacional, desenvolvimento económico, progresso social, direitos humanos e paz mundial. Disponível em: <www.un.org/>. Acesso em: 14 abr. 2015.

¹² Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+MOTION+B7-2009-0139+0+DOC+XML+V0//PT#_part1_def15>. Acesso em: 14 abr. 2015.

mulheres e meninas, a UE irá tomar uma ação eficaz contra uma das principais violações dos direitos humanos do mundo de hoje (p. 1) ¹³.

Já na Estratégia para a Igualdade entre Homens e Mulheres (2010-2015) o intuito de por fim à violência de género, surge de par com ideias de dignidade e integridade, e associado a orientações para promover a igualdade na independência económica; na remuneração por trabalho igual e por trabalho de igual valor; na tomada de decisões; na ação externa e em torno de um conjunto de questões horizontais (Comissão Europeia - COM, 2010). Em particular, o teor deste documento permite reforçar o argumento da inserção da violência no contexto familiar no contexto mais amplo da violência social, no qual as questões de teor económico e de participação na tomada de decisão, são exemplo, como tenho vindo a defender (MACEDO, 2015a, 2015b).

É também de realçar a Resolução do Parlamento Europeu 2010/2209 (IN), de 2011¹⁴, como marco atinente à definição de “um novo quadro político comunitário em matéria de combate à violência contra as mulheres [...] que propõe uma nova abordagem de política global contra a violência baseada no género”, que envolva um conjunto amplo de partes interessadas, e de medidas “destinadas a abordar o quadro dos «seis P» relativo à violência contra as mulheres (política, prevenção, protecção, procedimento penal, provisão e parceria), e que insta os estados-membros a uma ação mais efetiva na resolução deste problema, através da punição dos agressores, da formação dos funcionários, incluindo o pessoal responsável pela aplicação da lei, os profissionais que trabalham nos serviços sociais, infantis e de saúde e nos centros de emergência, para a atenção às necessidades e direitos das vítimas, entre um conjunto detalhado de outras indicações, de âmbito financeiro e simbólico.

No quadro nacional, é de dar destaque, desde 1999, ao desenvolvimento de um conjunto de planos contra a violência sobre as mulheres.

¹³ Disponível em: <<http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/16173cor.en08.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

¹⁴ Resolução do Parlamento Europeu, de 5 de Abril de 2011, sobre prioridades e definição de um novo quadro político comunitário em matéria de combate à violência contra as mulheres (2010/2209(INI)) (JOUE, C 296 E/26, 2.10.2012). Disponível em: <http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/legislacao/69_Resol_PE_combate_viol_mulheres.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

Nesse ano, é lançado o I Plano de Combate à Violência Doméstica (VD), sob o pressuposto de que a VD questiona o igual valor e dignidade de cada ser humano, sendo traçadas metas e medidas de sensibilização, prevenção e intervenção, investimento na pesquisa e estudo para proteger as vítimas (DR, 1999). O II Plano de Combate à Violência Doméstica, focando particularmente a “violência doméstica contra as mulheres”, toma o pressuposto da falta de credibilidade atribuída aos testemunhos das mulheres, a sua impotência e falta de confiança na proteção jurídica, que pode transformar vítimas em perpetradores (DR, 2003). Já o III Plano de Combate à VD, reconhecendo que as mulheres são as maiores vítimas, afirma que a violência de género exige uma ação transversal (DR, 2007). Assentando no pressuposto de que o problema da violência decorre da assimetria estrutural de poder entre homens e mulheres, o IV Plano Nacional Contra a Violência Doméstica (DR, 2010), dirige-se ao combate à violência doméstica, no aspeto jurídico penal, na proteção das vítimas, e na prevenção da VD e de género. Estando atualmente em vigor, o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (DR, 2014) assumindo que todas as formas de violência de género radicam numa desigualdade enraizada, visa endereçar a VD, a mutilação genital feminina e as agressões sexuais, buscando difundir uma cultura de igualdade e de não-violência, no sentido de tornar Portugal um país livre de violência de género, incluindo a VD, independentemente da origem étnica, idade, condição socioeconómica, deficiência, religião, orientação sexual ou identidade de género de mulheres e homens. Podendo verificar-se um progresso significativo na compreensão das dimensões e articulações deste problema ao longo dos anos, este plano parece constituir um marco significativo ao conceber a violência sobre as mulheres no contexto familiar como problema inserido num contexto de violência social que exige uma abordagem mais holística. É também neste enquadramento que foi produzido o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação (2014 -2017), o III Programa de Ação para a Prevenção e Eliminação da Mutilação Genital Feminina (2014 -2017) e o III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos (2014-2017).

Seria de esperar que face às sucessivas declarações de intenções e de ações, por entidades poderosas, no âmbito internacional e nacional, o problema da violência sobre as mulheres estivesse perto da resolução. Lamentavelmente, não são esses dados que a realidade nos proporciona, como se ilustrou no ponto anterior com a prevalência do femicídio, em Portugal, muitas vezes resultante, da permanência em relações violentas, entre parceiros íntimos, no seio da família. Parece pois tornar-se cada vez mais necessário investir na aprendizagem da igualdade “através da pele” como forma de construção de uma cultura de maior autenticidade democrática que erradique definitivamente a “violência” da linguagem e das vivências do quotidiano.

INVESTINDO NAS POLÍTICAS DO QUOTIDIANO: APRENDIZAGEM DA CIDADANIA “ATRAVÉS DA PELE”

No quadro das orientações e regulamentações Europeias e nacionais, as ações institucionais promovidas pelo Estado e por organizações especializadas, especificamente voltadas para a prevenção e combate à violência sobre as mulheres requerem uma visão holística, inter-institucional e de base local, implicando a presença de pessoal especializado e alocação de recursos financeiros pelo Estado. Vários estudos e documentos legais têm endereçado esta questão provocando avanços significativos nas condições de vida de algumas mulheres. Apesar dos esforços realizados, os resultados de confronto à violência estão ainda muito aquém do desejável.

Parece poder admitir-se que o confronto à violência sobre as mulheres parece ser passível de realização no quadro de três ordens de razões. Numa primeira ordem de antecipação / prevenção, enquadra-se o trabalho *sobre e com* as vidas das pessoas antes que a violência aconteça. Numa segunda ordem, situa-se a intervenção face à emergência do problema; aqui se enquadra a deteção precoce de situações de risco e a intervenção sobre as causas no sentido da redução da escalada de violência, evitando as suas potenciais consequências, de que o femicídio é o exemplo mais exacerbado. Numa terceira ordem de razões situam-se as medidas que poderíamos chamar de compensação, que vão agir sobre os sintomas, ou seja, que face à revelação dos sintomas do problema, à manifestação da violência, vão pro-

teger as vítimas e punir os agressores. Parece ser nas duas últimas ordens de razões que se enquadra muita da ação contra a violência sobre as mulheres.

Está também nas nossas mãos dar corpo às intenções expressas nos documentos institucionais, participando ativamente no desenvolvimento de políticas do quotidiano. Ocorrendo em lugares sociais específicos e com grupos particulares, estas políticas podem contribuir para a transformação social ao nível mais profundo, propondo formas outras de vida social, em que uma cultura de maior autenticidade democrática, radicada na cidadania - como processo de inclusão, participação e realização de si - agilize a erradicação da violência.

Se vários estudos tem enfatizado que a permanência em relações de vitimização direta (sobre si) ou indireta (sobre outra pessoa próxima), pode ser geradora da assunção de atos de violência, a preposição contrária, poderá também ser verdadeira. Para terminar, deixo pois algumas reflexões enquadráveis na primeira ordem de razões, respeitante à antecipação/prevenção através da construção de um mundo *outro*, possível, para o qual a educação tem um lugar crucial.

Nos anos mais recentes, têm-se desenvolvido em Portugal, e um pouco por todo o mundo, movimentos de educação e intervenção social situados no horizonte de construção dessa democracia mais autêntica, em que a história e a vida individual se perspetivam como *possibilidade* (FREIRE, 1981). Ou seja, em que cada pessoa, como atora da construção da sua cidadania no quotidiano, age no interior e contribui para a construção do seu tecido social (MACEDO, 2011).

Tomando por referência um projeto em decurso¹⁵, com o qual tenho estado envolvida desde a sua fundação, localizo como ação de relevo na construção desse mundo *outro* possível, a inclusão de crianças, jovens e adultos em contextos de “trabalho educativo” (FREIRE, 1981) em que experienciam a auto-construção num ambiente rodeado de afetos e de reconhecimento. Aí tem espaço para expressar a própria voz, auto-gerindo e exercitando as suas aprendizagens *com* as outras pessoas, explorando os seus interesses e desejos e a dimensão negocial inerente à relação humana; movimento de vida, em espaços partilhados, em que diferentes tarefas e

¹⁵ Escola Viva disponível em: <<https://www.facebook.com/aescolaviva>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

atores são igualmente valorizados. Neste projeto que age agora para hoje e para o futuro, é também de referir o exercício de liberdade na sua dimensão relacional, permitindo a compreensão da dualidade de cada pessoa como um/a e outro/a, simultaneamente, no quadro da construção de sentimentos de pertença, de compromisso e de direitos.

Com base na reflexão e na experiência vivida, admito que o exercício de cidadania *com* reconhecimento e realização de si poderá refletir-se no reconhecimento e valorização das outras pessoas. Tal processo tem potencial para reduzir a violência eminente na situação inversa de desvalorização e agressão, e para aumentando o espaço de construção democrática. Para além disso, a vivência de processos mono e intergeracionais, pautados pela equidade e pelo igual valor contribui para a construção de masculinidades e feminilidades em que as diferentes localizações de género são legítimas e legitimadas, na sua interseção com as outras dimensões da vida humana. Ou seja, não são geradoras de desigualdade e de violentação do outro/a mas antes apreciadas pelo que tem de desafiadoras e enriquecedoras. Isto quer também dizer, que antes de colocar a palavra “femicídio” no dicionário, buscando o legítimo reconhecimento de valor à vítima e fazendo a identificação clara do crime, parece haver lugar também para a erradicação da violência e para a sua substituição por uma democracia alicerçada na autenticidade, dando lugar à emersão de *novas* realidades e de *novas* linguagens.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Madelaine; HALDANE, Hillary; WIES, Jennifer R. Mobilizing culture as anasset: a transdisciplinary effort to rethink gender violence. *Violence Against Women*, v. 18, p. 691-700, 2012.

BEIJING Declaration and Platform for Action. In: THE FOURTH WORLD CONFERENCE ON WOMEN, 1995, Beijing. Disponível em: <http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/universais/Beijing_Declaration_and_Platform_for_Action.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

BRASIL, Elisabete; ALVES, Fátima; SOARES, Sónia. *Dados Intercalares 2014*. OMA – Observatório de Mulheres Assassinadas da UMAR. Disponível em: <<http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas/dados>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CHÁVEZ CARAPIA, Julia del Carmen. Mujeres, género y violencia una vision nacional: el caso de Mexico. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 37-55.

COM(2010). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. *Estratégia para a igualdade entre homens e mulheres 2010-2015*. Bruxelas, 21 set. 2010. Disponível em: <http://www.cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Estrat_iguald_hom_mulh_2010_15.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2015.

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÉNERO (CIG). *Igualdade de Género em Portugal 2013*. Lisboa, 2014.

COSTA, Dália. Uma mudança de paradigma na intervenção social na violência doméstica: os casos de parcerias em Portugal. *Sociedade em Debate*, v. 15, n. 1, p. 147-164, 2009.

FONSECA, Laura; SANTOS, Sofia A. *Sexualidades, gravidez e juventude: relações sociais e educativas*. Porto: Afrontamento, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GONÇALVES, António. A simbolização da violência social. *Revista da Faculdade de Letras: Geografia*, Porto, v. 1, n. 1, p. 35-45, 1985.

GUERREIRO, Ana et al. Intimidade e violência no namoro: refletir a problemática nos/as jovens. In: CASALEIRO, Paula; BRANCO, Patrícia (Org.). *Atas do Colóquio Internacional @s jovens e o crime – transgressões e justiça tutelar*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2015. p. 14-26.

LISBOA, Manuel; BARROSO, Zélia; MARTELEIRA, Joana. *O contexto social da violência contra as mulheres detectada nos Institutos de Medicina Legal*. Lisboa: CIDM, 2003.

MACEDO, Eunice. *Os rankings por outro lado: possibilidades de cidadania jovem na tensão da mudança educativa e social*. Porto: FPCEUP, 2011.

MACEDO, Eunice. Violência e violências *sobre* as mulheres: auscultando lugares para uma democracia *outra* mais autêntica. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015a. p. 15-34.

MACEDO, Eunice. Violência entre parceiros íntimos (VPI): problema e sintoma no panorama das violências *sobre* as mulheres. *Ex Aequo*, Lisboa, n. 31, p. 29-44, 2015b.

MACEDO, Eunice; COSTA, Wal. Partilhar o mundo: construir uma cidadania participativa. *Ex Aequo*, Lisboa, n. 13, p. 79-90, 2006.

MACEDO, Eunice; SANTOS, Sofia. Still in between paid and unpaid work? Women's discussion about their situation in Belgium, Lithuania, the Netherlands and Portugal. *Gender Studies and Research*, v. 8, p. 59-69, 2010.

MAGALHÃES, Maria José et al. The intervention of UMAR in the area of violence against women. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, v. 17, n. 1, p. 169-179, 2012.

OMA/UMAR (Observatório de Mulheres Assassinadas da UMAR). Disponível em: <<http://www.umarfeminismos.org/index.php/observatorio-de-mulheres-assassinadas/dados>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

YOUNG, Iris. Impartiality and the civic public: some implications of feminist critiques of moral and political theory. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Ed.). *Feminism as critique*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. p. 56-76.

YOUNG, Iris. *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press, 2002.

A SECRETARIA MUNICIPAL DA JUVENTUDE E CIDADANIA DE MARÍLIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS PARA MULHERES E OUTRAS MINORIAS SOCIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tereza Cristina Albieri Baraldi

INTRODUÇÃO

Este texto, em forma de relato de experiência, descreve a criação da Secretaria Municipal da Juventude e Cidadania de Marília, suas atribuições, a composição básica e suas principais realizações, bem como a maneira pela qual ela atua no combate à violência contra as mulheres por meio de sua atuação intersetorial.

A Secretaria nasceu em 2014, na gestão do prefeito Vinicius de Almeida Camarinha, do Partido Socialista Brasileiro - PSB - (2013/2016). Sua criação foi resultado de características pessoais tais como juventude, intelectualidade e alteridade e também político-partidária do Chefe do Poder Executivo: realização do compromisso político-social firmado na época da campanha para a chefia do Executivo municipal. Foi a primeira ação afirmativa na história de Marília no sentido de contemplar as minorias sociais para políticas e ações públicas voltadas para a cidadania/direitos.

A composição básica da Secretaria é fundada nas Coordenadorias de políticas para Deficientes, Idoso, Igualdade Racial, Juventude e Mulheres. Os cargos de Secretária e de Coordenação são de provimento por comissão, ou seja, são cargos de confiança do Prefeito Municipal, con-

sequentemente o critério de escolha é político. Nesse momento a Secretária e as Coordenadoras de políticas para Igualdade Racial e para Mulheres são consideradas técnicas, levando-se em consideração a experiência profissional que já possuem nas suas áreas de atuação e os demais coordenadores são considerados políticos.

Existe uma funcionária administrativa (que é Assistente da Secretária) e uma auxiliar de serviços gerais, ambas servidoras de carreira do município.

Com uma visão cidadã e de futuro do gestor público, a criação da Secretaria foi uma ação afirmativa efetiva, real e perene na busca da redução das desigualdades sociais, de oportunidades e de direitos dos munícipes.

1 A SECRETARIA DA JUVENTUDE E CIDADANIA DE MARILIA

A Secretaria Municipal da Juventude e Cidadania iniciou suas atividades em Marília no dia 11.06.2014 – anteriormente era Secretaria da Juventude e acrescentou-se as atribuições voltadas para a cidadania, podendo, dessa forma, contemplar outros segmentos minoritários tais como Deficientes, Idosos, Igualdade Racial, Juventude e Mulher. Assim, a Secretaria da Juventude, já existente e inativa, foi otimizada com a transformação de sua estrutura e de suas atribuições.

As principais atribuições da Secretaria são: elaborar programas e promover a execução e o acompanhamento das políticas públicas que possibilitem a realização dos direitos de cidadania por meio da integração e participação nos processos de construção de um Município próspero, melhoria da qualidade de vida, aumento da igualdade de oportunidades, apoio na seleção técnica de benefícios de programas sociais e organização de canais de comunicação e participação da sociedade civil e das diversas comunidades do Município; colaborar na realização de eventos, desenvolver trabalhos de intervenção destinados ao desenvolvimento social, educacional e de lazer, dentre outros aspectos. São, também, atribuições da Secretaria, a realização de ações que proporcionem a intersetorialidade entre órgãos públicos e privados visando para otimizar as políticas de direitos.

As atribuições são amplas e complexas e o público alvo preponderante é o conjunto de municípios em situação de vulnerabilidade e desigualdade social – cidadãos cujos direitos que, por algum motivo, não estão sendo exercidos.

Na busca das demandas das minorias sociais dos municípios, percebe-se que elas são abrangentes, como por exemplo na área da saúde, ou da educação, ou da assistência social ou da cultura ou outra. Se a demanda não estiver clara ou se ela permear mais de um setor, a Secretaria da Juventude e Cidadania, por meio da coordenadoria específica, atua fazendo a interface entre as Secretarias para a realização do direito pleiteado.

Para realizar as atribuições da Secretaria, seu público alvo foi selecionado tendo como critério a área social minoritária de atenção; assim, a Secretaria é composta pelas Coordenadorias de políticas para o Deficiente, Idoso, a Igualdade Racial, a Juventude e a Mulher, contudo é imprescindível lembrar que a categoria mulher e gênero perpassa por todas as demais categorias setorializadas em Coordenadorias.

2 A ATUAÇÃO DAS COORDENADORIAS DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS PARA AS MINORIAS SOCIAIS

Embora as atividades das Coordenadorias sejam a de apoiar a Secretária na realização das atribuições da Secretaria, até dezembro do ano passado elas ainda não estavam bem claras – talvez pela dificuldade natural que se tenha de colocar em prática as previsões teóricas contidas em Decretos e outros tipos de legislação. Assim, a estratégia de trabalho escolhida para o início dos trabalhos foi o surgimento das demandas para tentar realizá-las.

Mas, as demandas não surgiram imediatamente talvez porque a natureza da Secretaria não ensinasse o atendimento ao público, ou porque os problemas mais emergentes e visíveis sempre tenham sido os assistenciais (que a Secretaria da Assistência Social atende muito bem por meio de seus órgãos próprios, parcerias e convênios), talvez porque fosse necessário traçar estratégias de busca para as demandas. Optamos por esta última estratégia - contudo, para buscarmos as demandas também era necessário conhecer cada público alvo.

2.1 COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA O DEFICIENTE

Este público não é muito visível - ele parece estar oculto porque não é fácil encontrá-lo nos eventos públicos.

No mês de setembro de 2014, a Coordenadoria do Deficiente realizou um evento de lazer voltado para os deficientes, em uma tarde de domingo no Bosque Municipal.

Na ação cujo tema foi “Deficiente e Meio Ambiente”, apresentou uma peça teatral, música e distribuição de mudas de plantas no Bosque Municipal. Na oportunidade foi aplicado um questionário contendo perguntas como: nome, idade, tipo de deficiência, se está filiada a alguma Instituição para deficientes e o que o poder público poderia realizar para melhorar a qualidade de vida dele. Nessa ação compareceram 14 pessoas deficientes, quatro delas com deficiência intelectual e mental, tendo a mãe respondido as questões por eles. A resposta preponderante foi a necessidade de os deficientes permanecerem mais tempo nas “escolas” e que houvesse mais atividades de lazer para eles se integrarem mais à comunidade onde vivem.

No mês de outubro foi realizada uma mesa redonda que tratou do tema “O trabalho e os direitos do deficiente”. Nesse evento tratou-se da importância do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) na capacitação dos deficientes para o trabalho e também sobre os direitos, de maneira geral, que os deficientes são portadores.

Compareceram 41 pessoas no evento, entre elas 17 deficientes, seus familiares, representantes de entidades que atuam com deficientes e representantes do poder público municipal. Também um questionário contendo perguntas como: nome, idade, tipo de deficiência, se está filiada a alguma Instituição para deficientes, o que o poder público poderia realizar para melhorar a qualidade de vida dele e qual outro tema gostaria de ver abordado em outro evento semelhante ao realizado. As respostas preponderantes da penúltima pergunta foram: 1- necessidade dos deficientes permanecerem mais tempo nas “escolas” 2- que eles tivessem mais capacitação para o trabalho e 3- mais atividades de lazer. Com relação à

ultima pergunta, as respostas variaram entre “capacitação para o trabalho”, “direitos” e “saúde”.

As respostas dos questionários aplicados serviram para a elaboração do plano de trabalho da Coordenadoria para o ano de 2015.

Reconhece-se que 31 pessoas deficientes que compareceram em dois eventos diferentes representam muito pouco diante dos aproximadamente 6.000¹ deficientes que existem em Marília. Contudo, reconhece-se, também, que a maioria dos deficientes parece inserida em Associações para seu tipo de Deficiência ou mesmo nos grupos temáticos mantidos pelas várias Igrejas da cidade.

Uma demanda urgente é melhorar a mobilidade urbana para os deficientes e para os que estão com mobilidade reduzida, contudo a execução do Programa municipal que desenvolverá essas ações está a cargo das Secretarias do Planejamento Urbano e da Emdurb – autarquia municipal que cuida do desenvolvimento urbano e, conforme informações de ambas, a execução da adaptação das ruas do centro da cidade para otimizar a mobilidade urbana deve começar até meados deste ano.

2.2 COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA O IDOSO

O idoso é um público mais aparente, facilmente encontrado em todos os lugares - talvez pela existência de maior quantidade talvez pela maior independência que possuem na locomoção e participação da vida social.

Os idosos que mais trazem suas demandas para a Coordenadoria de políticas para o Idoso são aqueles que estão organizados em clubes da 3ª idade: são mais de dez clubes existentes em Marília; a maior demanda trazida até a Coordenadoria de políticas para o idoso é o exercício do direito ao lazer.

Sabe-se da existência das necessidades voltadas principalmente à saúde e à previdência social, contudo os idosos buscam sanar esses pro-

¹ Essa quantidade é aproximada de pessoas com deficiência; foi obtida somando o numero de deficientes cadastrados nas várias Associações para Deficientes que existem em Marília, do numero de deficientes que recebem beneficio pecuniário do governo e dos que estão cadastrados para utilização gratuita de ônibus urbano e do cartão de estacionamento gratuito.

blemas nos órgãos específicos (Secretaria da Saúde, INSS, Secretaria de Assistência Social entre outros), talvez porque já sejam órgãos existentes há mais tempo e a atenção a eles já seja uma prática cotidiana.

Assim, o planejamento de trabalho da Coordenadoria de políticas para os idosos para o ano de 2015 está voltado principalmente para o exercício do direito ao lazer e para campanhas preventivas tais como “prevenção de quedas em casa”, “prevenção de golpes financeiros”, “prevenção de DST”² entre outros.

2.3 COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA A IGUALDADE RACIAL

A Coordenadoria de políticas para a Igualdade Racial só teve sua coordenadora designada no mês de fevereiro deste ano (2015). Assim, as ações realizadas em 2014 foram desenvolvidas pelos demais coordenadores e pela Secretária – não foram ações pontuais, voltadas somente para os afrodescendentes ou de outras etnias, mas foram ações em conjunto com os outros segmentos sociais.

Uma ação importante desenvolvida no ano passado foi a tratativa para a realização de Convênio entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria Estadual da Justiça e da Defesa da Cidadania para a coleta de denúncias de discriminação racial. A denúncia será realizada por meio de um site hospedado na página virtual da Prefeitura Municipal de Marília, coletado e investigado por aquela Secretaria Estadual.

A Coordenadora nomeada já assumiu compromisso com dois projetos para serem rapidamente executados: uma horta comunitária para mulheres negras na zona sul da cidade e outro projeto de geração de renda por meio da confecção de artesanato por mulheres afrodescendentes.

2.4 COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE

A Coordenadoria da Juventude é a responsável pelas políticas públicas voltadas para os jovens (assim considerados as pessoas que possuem entre 15 e 29 anos de idade). É um público diversificado, com perfil va-

² Com os avanços tecnológicos nas áreas da saúde e farmacêutica, os idosos possuem vida sexual ativa, o que tem aumentado os números de infectados com DST no meio dessa população.

riado. Para conhecer um pouco desse público, optamos por agir da mesma forma que agimos com os deficientes.

No mês de julho de 2014 realizamos uma semana de ações de esporte e lazer voltados para os jovens do município, cujo evento recebeu o nome de “Semana da Juventude”. As ações aconteceram em praças e locais fechados do poder público municipal e no shopping Marília, nas regiões norte, oeste e sul da cidade (regiões com maior concentração de jovens). Houve shows com DJs, Bandas, apresentação de grupos que praticam capoeira, campeonato de Skate, jogo de futebol, pinturas artísticas, orientação sobre químico dependência, DST, gravidez precoce, AIDS etc.

Nesses eventos foram aplicadas entrevistas com jovens e com alguns pais. A maioria dos jovens que frequentaram as ações externalizaram sua predileção pela prática de skate, assim, solicitaram a melhoria das duas praças públicas de skate que existem na cidade (zona norte e zona sul) e a construção de mais praças desse esporte.

Em dezembro houve uma ação junto a um grupo da Juventude Católica da Paróquia São Judas Tadeu, oportunidade em que foi aplicado um questionário para 120 jovens. A maioria das respostas às perguntas foram no sentido de que eles estão estudando, trabalhando e frequentam a Igreja Católica.

Questionados sobre a área que poderia ser melhorada para o jovem mariliense, a maioria respondeu “saúde”, “educação” e “segurança”, de maneira geral; nenhuma resposta explicitou o quê poderia ser melhorado pelo poder público municipal nessas áreas e nem houve uma reclamação ou um relato pontual da respeito dessas áreas.

Há um Programa da Coordenadoria que leva informação e orientação para jovens, denominado Juventude em Foco. Os temas tratados pelo executor do Programa (Jurandir Gelmi Junior, responsável pelo Instituto Marina Ravazzi) são voltados para alcoolismo e drogadição, DST e gravidez precoce.

Dado aos múltiplos perfis apresentados pelo público jovem, a Coordenadora da Mulher e a Secretária, juntamente com o Coordenador de Políticas para a Juventude, realizam palestras informativas periódicas na

rede pública municipal e estadual de ensino e na Casa Abrigo – unidade de semiliberdade.

2.5 COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA MULHERES

A Coordenadoria de políticas para as Mulheres já existia desde 2009, contudo era vinculada à Secretaria de Assistência Social. Remanejada para a Secretaria de Juventude e Cidadania, possui uma coordenadora que já ocupou esse cargo em 2012. As atribuições dessa Coordenadoria foram alteradas, mas a Coordenadora já conhecia os problemas mais emergentes que envolvem a mulher em situação de risco e vulnerabilidade no Município de Marília, portanto a seleção e o desenvolvimento de ações foi mais rápido.

Como a população mariliense é constituída de mais da metade de mulheres, a complexidade dos problemas é maior e mais ampla. Assim, nesses poucos meses de existência na Secretaria da Juventude e Cidadania, a Coordenadora já realizou parcerias com universidades públicas e privadas para a elaboração e o desenvolvimento do programa municipal de abuso sexual infantil e outras formas de violência, realizou campanha do câncer de mama, fez gestões intersetoriais para agilizar o atendimento da mulher vítima de violência doméstica pela rede pública de saúde e a Polícia Civil, realizou gestões para implantação efetiva da rede de atendimento da criança e do adolescente vítimas de abuso sexual, da mulher vítima de violência doméstica, realizou inúmeras palestras sobre direitos da mulher, relações familiares, além de eventos informativos para as servidoras públicas municipais, participou de eventos universitários levando informação sobre violência de gênero entre outros assuntos correlatos.

O segmento da mulher abrange as áreas das demais coordenadorias da Secretaria uma vez as mulheres estão em todas as categorias das minorias: idosas, jovens, deficientes e afrodescendentes - daí a maior abrangência e complexidade.

CONCLUSÃO

A Secretaria da Juventude e Cidadania de Marília ainda está com sua identidade em construção (só existe há 8 meses), contudo recebe o apoio incondicional da Prefeitura Municipal. Não é uma Secretaria realizadora de eventos e nem depende de grandes recursos financeiros para realizar suas atribuições.

O grande desafio que se apresenta pela frente é atingir o atendimento do maior número possível de pessoas dos vários segmentos minoritários e, para isso, pretende-se criar Centros de Referencia da Mulher, do Deficiente, do Idoso, do Jovem e dos oriundos das várias etnias. Ainda não é possível afirmar se serão criados um Centro de Referencia para cada Coordenadoria.

Os Centros de Referencias (CR) são, unidades criadas para proporcionar assistência integral às pessoas. Nos CRs deverão estar disponíveis espaços destinados à saúde, à assistência social, direitos, oficinas, lazer, cultura, sala de leitura, apoio familiar e Infocentro (área que oferece computadores com acesso à Internet).

REFERENCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 24 jan. 2015.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite*. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Decreto nº 7.959, de 13 de março de 2013. *Plano Nacional de Políticas para as mulheres, para o período de 2013 a 2015*. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1034353/decreto-7959-13?ref=topic_feed>. Acesso em: 28 jan. 2015.

_____. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. *Estatuto da Juventude*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. *Plano Nacional de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra*. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. *Políticas públicas, princípio, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012.

LEAL, Rogério Gesta; ARAUJO, Luiz Ernani Bonesso de. *Direitos sociais e políticas públicas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. t. 2.

MARILIA. Decreto nº 11.274, de 6 de junho de 2014. *Regulamenta a competência e as atribuições da Secretaria da Juventude e Cidadania*. Disponível em: <<https://diariooficial.marilia.sp.gov.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

O PERFIL DAS MULHERES EM RISCO DE MORTE ATENDIDAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA DA MULHER CASA BRASILÂNDIA

Maria Nilda Conceição Izumi

Dados atuais evidenciam o quanto a violência contra a mulher infelizmente continua presente na sociedade brasileira e no mundo, traduzida em números alarmantes, justificando a importância de trazer a temática para o plano da reflexão.

Nesse sentido, pretende-se discutir a questão da violência contra a mulher utilizando a perspectiva de abordagem patriarcal defendida por Saffioti, passando pelas relações de poder que se reproduzem no espaço doméstico, evidenciando a hierarquização e as desigualdades assimétricas nos papéis masculinos e femininos socialmente e historicamente construídas, onde a violência de gênero é condicionada pela violência estrutural e ao homem é legitimado o exercício da força e do poder, enquanto à mulher é reservado o lugar de sujeição e subordinação ao homem.

O presente estudo traz dados que permitem traçar o perfil socio-demográfico das mulheres em situação de violência e em risco de morte atendidas num Centro de Referência da Mulher e encaminhadas para a casa-abrigo no período de 2011 a 2014. Trata-se da síntese dos resultados da pesquisa intitulada: “Centro de Referência da Mulher Casa Brasilândia: um estudo sobre o processo de abrigamento de mulheres em situação de risco de morte na cidade de São Paulo” que consistiu na dissertação de mestrado, defendida em 2015 no programa de estudos pós-graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A escolha metodológica buscou articular o problema de pesquisa com o método que o ilumina, utilizando-se respectivamente a abordagem qualitativa e quantitativa. Adotou-se a concepção de Minayo (2010) que propõe a articulação da teoria com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Segundo Minayo (2010, p. 63): “[...] nos fenômenos sociais há possibilidade de se analisarem regularidades, frequências, mas também relações históricas, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação.”

Nessa direção, os procedimentos metodológicos foram:

- Pesquisa em fontes teóricas e eletrônica: livros, revistas, teses, jornais e artigos científicos - utilizando as palavras chaves: violência de gênero; violência doméstica; mulheres abrigadas; casa-abrigo.
- Pesquisa documental em dados secundários: levantamento das fichas de atendimento; análise das fichas das mulheres encaminhadas para abrigo e dos respectivos Boletins de Ocorrência.
- Entrevistas: com profissionais que atuam com mulheres em situação de violência (coordenadora e com assistente social) e com as mulheres que passaram por abrigo.

Realizou-se o levantamento dos prontuários das mulheres atendidas pelo CRM Casa Brasilândia no período de 2011 a 2014. Nesse período foram encontrados 967 prontuários. Cada prontuário é composto por uma ficha de atendimento, um breve relatório social e cópia do Boletim de Ocorrência. Do total desses, 72 mulheres foram encaminhadas para abrigo. Considera-se importante ressaltar que a presente pesquisa não pretendeu fazer generalizações quantitativas, apenas trazer para reflexão e análise os dados relativos às mulheres encaminhadas para abrigo.

Os abrigos que receberam essas mulheres foram: Casa-abrigo Helenira Rezende (equipamento público vinculado à Secretaria Municipal de Políticas Públicas para Mulheres - SMPM), Casa de Passagem Helene Londahl e Fundação Comunidade da Graça (ONGs vinculadas à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS).

1 O PATRIARCADO E A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

O cenário atual mostra que a violência contra a mulher continua desafiando o Estado, a sociedade e os profissionais que atuam diretamente com esta temática, dessa forma, persiste a relevância e a necessidade de estudos para maior compreensão desta expressão da questão social e disseminação das estratégias de enfrentamento no âmbito das políticas públicas.

No Brasil e no mundo, a violência contra a mulher permanece enraizada na sociedade e ocorre na prática cotidiana das relações. Existe um movimento para romper com esta modalidade de violência, mas ainda há uma forte legitimação social que é culturalmente disseminada.

Contraopondo a ideia que prevalece no imaginário social sobre a violência contra a mulher, no que tange a culpabilização das mesmas pela violência sofrida, Saffioti afirma que a relação violenta constitui uma verdadeira prisão, na qual o *gênero* reserva ao homem o dever de agredir e à mulher o lugar de submissão à agressão, pois o seu “destino” de *gênero* assim o determina.

“Gênero é a construção social do masculino e do feminino”, bem como o conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e mulheres expressas nas relações destas duas categorias e não explicita a desigualdade entre homens e mulheres. A desigualdade existente entre homens e mulheres é socialmente construída e determinada pelas estruturas de poder e “o gênero, a família e o território domiciliar contêm hierarquias, nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores”. O regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens é denominado de *patriarcado* (SAFFIOTI, 2004, p. 44-45).

Sobre o patriarcado, afirma-se que

[...] não se trata de uma relação privada, mas civil; dá direitos sociais aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição...; configura um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade; tem uma base material; corporifica-se; representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. (SAFFIOTI, 2004, p. 57-58).

Para Saffioti (2004) a violência doméstica ocorre numa relação afetiva, necessitando, via de regra, de intervenção externa para que a mulher consiga desvencilhar-se de um homem violento. Além disso, a trajetória de ruptura é oscilante, com movimentos de saída da relação e de retorno a ela e que mesmo quando permanecem na relação, as mulheres reagem à violência, variando as estratégias.

Saffioti (2004) conceitua a violência doméstica como aquela que ocorre predominantemente no interior do domicílio, independentemente do autor da agressão e da pessoa que sofreu a agressão pertencer à mesma família e pontua que esta modalidade de violência apresenta pontos de sobreposição com a familiar. Para a autora, a violência familiar envolve membros de uma mesma família extensa ou nuclear, com vínculos consanguíneos ou por afinidade e ocorre no interior do domicílio ou fora dele.

A Lei Maria da Penha¹ traz a definição de violência doméstica como toda “ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico ou psicológico, dano moral ou patrimonial à mulher” e constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

Necessariamente, as relações de dominação, exploração e a disputa pelo poder comportam controle e medo, uma atitude e um sentimento que formam um círculo vicioso na situação de violência doméstica e familiar (SAFFIOTI, 2004).

A sociedade brasileira carrega consigo traços patriarcais, com hierarquias de gênero. Tais características que marcam esta sociedade contribuem para a aceitação da violência contra a mulher como natural e culminam na legitimação social da violência que vem sendo perpetrada contra as mulheres ao longo dos séculos:

A violência contra a mulher é produzida e reproduzida socialmente. As relações sociais de gênero continuam hierarquizadas, correspondendo à população masculina o exercício da dominação pela força física ou psicológica. Meninos e meninas aprendem com o que presenciam em suas casas, incorporando um modelo de violência e subordinação que é reforçado por meios de comunicação como a televisão. (BLAY, 2008, p. 218).

¹ Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, artigo 5º.

A violência doméstica contra a mulher é uma questão complexa e, conforme os dados do Mapa da Violência, elaborado pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos – CEBELA (2012) acontece mundialmente e o país que apresentou a maior taxa de violência contra a mulher no ano de 2009 foi El Salvador, ocupando o primeiro lugar no *ranking* mundial. O Brasil, no mesmo ano, ocupava a 7ª posição e o Estado de São Paulo a 26ª.

A pesquisa DataSenado (2013) revela que 700 mil mulheres continuam sendo alvo de agressões, 31% continuam convivendo com o autor da agressão, o principal agressor é o marido ou companheiro (65%), o principal motivo é o ciúme (28%). Esses resultados indicam que, “aproximadamente uma em cada cinco brasileiras reconhece já ter sido vítima de violência doméstica ou familiar provocada por um homem”.

Já os dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo/SESC (2013), intitulada “*Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*” revelaram que cerca de 28,7 milhões de mulheres já sofreram algum tipo de violência; 17,2 milhões sofreram cerceamento ou outras formas de controle; 17,2 milhões sofreram alguma agressão física ou ameaça e 16,5 milhões violência psicológica ou verbal.

Os recentes achados revelam o quanto a produção e reprodução da violência continuam presentes no bojo das relações sociais, sendo ainda tolerada pela sociedade brasileira. Nesse contexto, os resultados de duas pesquisas² que teve o objetivo de “apurar as percepções da população brasileira acerca de temas afetos à violência contra as mulheres” realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 2014 evidenciaram a naturalização e legitimação da violência contra a mulher por parte da sociedade brasileira. Seja no espaço público ou no âmbito privado a mulher é culpabilizada pela violência sofrida, pois 26% dos entrevistados concordam que “mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas” e 42,7% acreditam que a mulher que é agredida e continua com o parceiro gosta de apanhar. Os resultados desta pesquisa sugerem que a

² *Folha de São Paulo*, Cotidiano, de 28 mar. 2014. Os estudos referem-se à tolerância social à violência contra as mulheres.

violência de gênero seja reflexo de uma estrutura social ainda patriarcal que coloca a mulher como objeto de desejo e propriedade do homem.

O âmbito doméstico tem sido apontado em diversos estudos como *locus* privilegiado da violência contra as mulheres, sustentada na ideologia da privacidade da família como grupo inviolável, contribuindo para o distanciamento e descompromisso da sociedade para com esta modalidade de violência. Em 71,8% dos casos a violência ocorre na própria residência (BRASIL, DataSenado, 2013).

No que diz respeito aos dados estatísticos, é importante destacar que o número de casos de violência denunciados não expressa o número total de ocorrências, estima-se que os casos denunciados sejam apenas a ponta do *iceberg*.

As mulheres em situação de violência não recorrem imediatamente à autoridade policial. Ao contrário, a cultura de preservação da família e do casamento, em detrimento dos direitos fundamentais da integridade física e psíquica mesmo quando há fortes indícios de que a situação tende a agravar-se, faz com que as mulheres busquem outras formas de resolução das violências (CAMPOS, 2013, p. 85).

Há uma tendência a não procurar a polícia. Quase a metade das entrevistadas prefere soluções que não levem diretamente à formulação da denúncia. Em 74% dos casos *o motivo apontado para não formulação da denúncia foi o MEDO DO AGRESSOR*. (BRASIL, DataSenado, 2013, p. 6, grifo nosso).

A subnotificação das violências sofridas pelas mulheres é destacada nos resultados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo/SESC (2013), em que ausência de registro varia de 90% a 70% dos casos. Segundo a referida pesquisa, há algum tempo os estudos feministas confirmam que o recurso à polícia ocorre após várias agressões e ameaças. Os pedidos mais frequentes de ajuda, de metade a dois terços dos casos, são feitos às mães, irmãs e outros parentes, ou seja, as mulheres em situação de violência recorrem primeiro à família.

A violência contra a mulher ultrapassa a fronteira de classes sociais e faixas de idade, visto que as vítimas de violência estão em diferentes

faixas etárias e em todos os segmentos da sociedade. Entretanto, ocorre em maior número na faixa etária dos 40 aos 49 anos (25,8%), em mulheres com menor nível de escolaridade (33,3%), sem renda (40,7%) e com renda de até dois salários mínimos (30,2%), conforme dados da pesquisa DataSenado (2013).

Diante dos números reveladores de uma realidade extremamente cruel, onde a violência contra as mulheres encontra espaço, legitimação e um caldo social que a alimenta, impõem-se permanentes desafios e a constante luta pela efetivação dos direitos humanos das mulheres. Principalmente do direito à vida e que seja uma vida livre de quaisquer formas de violência.

2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA DA MULHER CASA BRASILÂNDIA

A Casa Brasilândia é um Centro de Referência da Mulher – CRM, fundado em 2003, na região do extremo norte do município de São Paulo e consiste em um serviço público da Prefeitura Municipal de São Paulo – PMSP, vinculado à Secretaria Municipal de Políticas para Mulheres – SMPM. Tem o objetivo de prestar atendimento público psicossocial e jurídico às mulheres maiores de dezoito anos em situação de violência e risco de morte.

Os centros de referência constituem-se em núcleos de atendimento multiprofissional, inspirados nos SOS da década de 1980 (SILVEIRA, 2006). Os CRM ocupam na rede de atendimento o espaço de promoção de “escuta” da violência contra a mulher, de forma integral, além de realizar as orientações e os encaminhamentos necessários. Em geral, oferecem atendimento psicológico, social e jurídico; em alguns casos, contam com outros profissionais (terapeutas ocupacionais e pedagogos). Os atendimentos são individuais ou em grupo. O trabalho desenvolvido pelo centro de referência tem um caráter processual, ou seja, de intervir no “ciclo da violência” em que estão aprisionadas grande parte das mulheres nessa situação.

As ações dos CRM visam à promoção de reflexão sobre a temática da violência, desenvolvendo atividades que contribuam para o fortalecimento da autoestima e a efetivação dos direitos sociais das mulhe-

res. Através da acolhida, escuta ativa, prestam esclarecimentos sobre a Lei Maria da Penha, o registro do Boletim de Ocorrência e encaminha para os serviços da rede de recursos que ofereçam o suporte para que as mesmas possam criar condições de romper com a situação de violência.

Conforme as demandas apresentadas pelas mulheres que buscam os serviços da Casa Brasilândia, a metodologia de trabalho pode ser o atendimento individual ou grupal, a realização de oficinas e palestras, o encaminhamento para abrigo sigiloso ou para a rede de serviços e programas socioassistenciais. A equipe de trabalho é composta por psicólogas e assistentes sociais.

O encaminhamento para as Casas-abrigo se apresenta nas situações em que as mulheres que sofreram violência encontram-se ameaçadas e expostas a risco iminente de morte e não existem alternativas possíveis para mantê-las afastadas do autor da agressão e/ou ameaça. Assim, o abrigamento é uma medida extrema, necessária para a preservação da integridade física e psicológica dessas mulheres.

3 O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS MULHERES ATENDIDAS NA CASA BRASILÂNDIA E ENCAMINHADAS PARA A CASA-ABRIGO

No período de 2011 a 2014 o CRM Casa Brasilândia prestou atendimento para 967 mulheres. Em média atendeu 241 mulheres em cada ano. Das mulheres atendidas entre 2011 e 2014, 13,43% foram encaminhadas para abrigamento. Ou seja, 72 mulheres do total de 967 conforme ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Mulheres encaminhadas para abrigamento no período de 2011 a 2014

Ano	N	%
2011	20	27,78
2012	22	30,56
2013	17	23,61
2014	13	18,06
Total	72	100

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das fichas de atendimento da Casa Brasilândia (2014).

O perfil sociodemográfico apresentado na tabela 2 foi traçado a partir dos percentuais mais expressivos referentes à idade, escolaridade, etnia/cor, ocupação e renda, número de filhos, situação de moradia, religião e estado civil.

Tabela 2 - Perfil sociodemográfico das mulheres encaminhadas para a casa-abrigo

Variáveis	N (72)	%
Faixa etária de 20 a 29	30	41,67
Faixa etária de 30 a 39	28	38,89
Escolaridade (< 8 anos)	33	45,83
Cor - preta	40	55,56
Ocupação - Desempregada	30	41,67
Renda - Sem renda	46	63,89
Nº de filhos - 1 a 4	58	80,56
Moradia - Alugada	27	37,50
Religião - Evangélica	31	43,06
Estado civil - União estável	44	61,11

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados das fichas de atendimento da Casa Brasilândia (2014).

Considerando que as mulheres encaminhadas para abrigamento são aquelas que estão em risco iminente de morte, os achados deste estudo coadunam com os dados do Mapa da Violência (2012) no que diz respeito à faixa etária, visto que, segundo o Mapa, “as maiores taxas de vitimização de mulheres concentra-se na faixa dos 15 aos 29 anos de idade, com preponderância para o intervalo de 20 a 29 anos, sendo a faixa mais expressiva na década analisada”. A maior concentração de mulheres abrigadas na faixa etária dos 20 aos 29 anos revela que assim como predomina a vitimização nesta faixa etária, existe também uma maior incidência de risco de feminicídio.

Quanto à escolaridade constatou-se que a maioria das mulheres abrigadas (45,83%) possui o ensino fundamental incompleto, ou seja, apresentam menos de oito anos de estudo.

Em relação à etnia/cor, seguindo a mesma lógica de outras pesquisas, como também os critérios do IBGE que considera negro os pretos e pardos, somou-se os dados referentes às mulheres de cor preta e parda e

conclui-se que o maior percentual de mulheres abrigadas são de mulheres negras (55,56%).

Quanto à ocupação e renda, o maior percentual refere-se à ausência de emprego formal da mulher (41,67%) e à ausência de renda (63,89%). As que possuem algum tipo de rendimento estão concentradas na faixa de renda de um a dois salários mínimos (34,72%). Nenhuma mulher apresentou renda acima de dois salários mínimos.

No que se refere ao número de filhos os resultados desta pesquisa refletem a mesma realidade observada por Prates (2007) quando a autora traçou o perfil sociodemográfico e psicossocial das mulheres abrigadas e concluiu que 83,3% tinham entre 1 e 4 filhos. Os percentuais encontrados na pesquisa de Prates foram: 46,6% das mulheres tinham entre 1 e 2 filhos, 34,7% tinham entre 3 e 4 e 12,5 % entre 5 e 6 filhos.

Quanto às condições de moradia, a maior parte das mulheres (76,39%) não possui casa própria, residindo em domicílio alugado (37,50%), cedido (15,28%) ou em loteamento clandestino (23,61%).

A maioria das mulheres encaminhadas para abrigo são evangélicas (43,06%), seguidas imediatamente pelas católicas (23,61%) e as que não possuem religião (23,61%).

Quanto ao estado civil, a maior parte das mulheres encaminhadas para abrigo tem união estável (61,11%) ou é casada (19,44%), perfazendo 80,55% em situação de conjugalidade estável. Para Bandeira (2013) mulheres com conjugalidades estáveis são frequentemente submetidas ao controle da fidelidade como exercício do “poder conjugal”.

4 A DECISÃO DE IR PARA A CASA ABRIGO

O abrigo é permeado por sentimentos ambivalentes e ocorre num momento de forte tensão e sofrimento para as mulheres e as crianças. Na maioria das situações, as mulheres procuram o serviço logo após terem sofrido a violência, chegando ao CRM extremamente fragilizadas, machucadas e às vezes apenas com os filhos e a roupa do corpo.

São acolhidas em um momento de forte tensão e sofrimento, não raras vezes, após anos de vivência de relações violentas, sem contar com

apoios efetivos, programas e serviços que lhes ofereçam oportunidades e condições para romper com o ciclo de violência em que estão inseridas. (ROCHA, 2007, p. 196).

O processo de adaptação no abrigo é complexo, exige que as mulheres e crianças passem por muitas mudanças, aprendendo uma nova forma de viver e conviver, desenvolvendo hábitos cotidianos que favoreçam o convívio em grupo, comportamentos e atitudes que estejam de acordo com a cultura institucional, pois, segundo Prates (2007), por melhor que seja o abrigo, ele continua sendo uma instituição, tem uma equipe monitorando e possui regras de convivência.

Ir para o abrigo é ir morar numa instituição, e mesmo o melhor abrigo tem regras de convivência e uma equipe monitorando e acompanhando os passos da mulher e dos filhos, há muitas mudanças e adaptações para conseguir permanecer no mesmo, como a convivência em grupo, as mudanças de escola dos filhos, de região, perda do apoio da comunidade de origem, da convivência com a família, etc. Isso sem falar na vivência da separação e da saída do “lar”, que está acompanhando a mulher e os filhos durante todo este percurso. (PRATES, 2007, p. 96).

A seguir expõe se um quadro com trechos dos relatos das entrevistadas, nos quais as mesmas revelam alguns dos motivos pelos quais tomaram a decisão de aceitar o encaminhamento para a casa abrigo; os motivos pelos quais foram agredidas e alguns dos sentimentos durante a permanência na casa-abrigo.

O contexto do abrigamento	O depoimento da assistente social do CRM
A assistente social da Casa Brasilândia revela que a mulher é encaminhada para o abrigo quando a violência acontece de forma mais grave, geralmente após muito tempo na situação de violência	Geralmente elas têm um histórico muito grande, de muito tempo de violência. E quando chegou ao ápice ela já veio, fez e aconteceu, não teve tempo de pensar se era isso que queria, se tinha outras formas de fazer. Geralmente quando a violência acontece de uma forma muito grave, elas são orientadas a vir para cá, para encaminharmos para um abrigo. Mas eu penso que se tivesse um trabalho antes, se elas tivessem informações dos serviços existentes, se no posto de saúde fosse orientada pelos profissionais sobre o que é a violência doméstica, porque, e como ela acontece, se tivesse sido encaminhada antes, por exemplo, de um serviço de saúde para a gente, para fazer um acompanhamento, um fortalecimento, eu acho que não teria tanta desistência.
Os motivos do abrigamento	O depoimento da assistente social sobre os motivos que levam as mulheres a abrir mão de tudo e ir para a casa-abrigo
A assistente social da Casa Brasilândia expressa sua opinião sobre o que motiva as mulheres a tomarem a decisão de ir para o abrigo	O medo de morrer. E o medo de que aconteça alguma coisa com os filhos. Eu penso que esse é um motivo muito forte. Acredito que é o medo, quando já está no limite. Elas vão para o abrigo quando vêm que já não tem mais saída, que não adianta fazer B.O., que não adianta mais recorrer à família, elas sabem que realmente vai acontecer alguma coisa.
Os motivos do abrigamento	O relato de Teresa confirma os motivos apontados pela assistente social
Apesar de o marido ter sido detido e encontrar-se recluso, Teresa ainda não se sentia segura, pois passou a sofrer ameaça por parte da família do marido.	Na delegacia o pai dele falou que ia fazer o que fosse, que ele ia sair de lá. Que eu desse um jeito de sumir. O pai dele falou. A família dele falou que não era porque ele tava preso, que as coisas não tavam boas pro meu lado não. Da família, das irmãs...eu fiquei com medo...eu vou ficar aqui na favela, num barraco, aí de noite vem um bota fogo, eu não sei o que ele podia fazer. E eu sabia que eles iam me obrigar a retirar a queixa. Tanto que até hoje eles me procuram...
O cerceamento da liberdade feminina	O relato de Teresa sobre como o marido cerceava a sua liberdade
	Aí ele não deixava eu sair de casa, não deixava eu ir na casa da minha irmã, não deixava eu ir na casa de ninguém. Ficava atrás de mim. Eu não podia ir levar as crianças sozinha na escola, eu não podia ir nem no bar da esquina sozinha que ele ia atrás, chegou um dia que a pessoa parou de trabalhar pra ficar dentro de casa. Ele ficou dois meses sem trabalhar, dentro de casa 24 horas. Até quando eu saía pra estender uma roupa ele saía. A pessoa queria tá ali grudada. Eu não vivia mais, eu tava ficando louca, tava ficando doente.
O cerceamento da liberdade feminina	O Relato de Benedita sobre como o marido cerceava a sua liberdade
Benedita também teve sua liberdade cerceada pelo marido. O controle era exercido via telefone.	Ele ligava 24 horas pra mim. Eu em casa, cuidando das crianças e ele ficava ligando, ligando, ligando, até que falei um monte pra ele: poxa que negócio é esse, fica me ligando direto, isso não é normal, eu falei pra ele. De cinco em cinco minutos me ligando. Já tava me estressando, as vezes já tá estressada em casa, com criança ali. Aí o marido fica ligando, perturbando toda hora, aí não dá. [...] Ninguém merece, tá ligando 24 horas.
A violência institucionalizada	O Relato de Teresa sobre o momento em que sofria violência em via pública
Teresa teve que insistir muito para que os policiais cumprissem a prisão em flagrante prevista na Lei Maria da Penha	Ela levou a viatura até lá e a polícia não queria levar ele. Porque eles falaram pra ela que era briga de marido e mulher que eles não iam se meter. O que eles iam fazer lá. Fui eu que fiquei insistindo muito, para não me deixarem lá. Fiquei com medo deles irem embora e me deixar lá, aí eu ia apanhar mais.

<p>As contradições do acolhimento institucional</p>	<p>O relato de Teresa sobre sua vivência na casa-abrigo</p>
<p>Teresa narra como se sentiu quando chegou ao abrigo e como foi se sentindo ao longo dos três meses em que permaneceu abrigada. Apesar de ter sido bem acolhida, prevaleceu o sentimento de privação de liberdade</p>	<p><i>Fui muito bem acolhida, mas com os dias aquilo se torna uma prisão. Esses três meses que eu fiquei lá eu não saía na rua, a não ser na consulta. E quando ia na consulta tinha que sempre uma tá comigo, nem no consultório eu podia entrar sozinha. Eu não podia ir em lugar nenhum, você só via parede. As crianças ficam todo dia perguntando que dia elas vão embora, que dia elas vão embora. As pessoas ficam falando, ah você tem comida, tem cama, mas aquilo vai mexendo com seu psicológico, mexe viu. Você fica sozinha. Eu saí de lá e não ficou ninguém no abrigo. Só tinha eu e elas lá (referindo-se às crianças). Quando eu cheguei tinha quatro, mas no mesmo dia que eu cheguei elas foram embora e ficou duas só e mesmo assim entraram outras e ficavam quinze dias, a que ficou mais ficou um mês. Eu fui a que ficou mais tempo lá, eu sempre ficava sozinha. O abrigo é a última opção da sua vida, você só vai se não tiver pra onde ir mesmo. Você até pensa na primeira semana, nossa eu to segura, eu to livre, mas aí vem a sensação de prisão, prisão (Grifos nossos).</i></p>
<p>Os motivos de saída do abrigo</p>	<p>O relato de Benedita sobre o medo de não conseguir prover sozinha o sustento dos cinco filhos</p>
<p>Benedita expressa o temor de não dar conta de prover o sustento e o cuidado dos cinco filhos sem o apoio de um familiar ou de amigos. Benedita voltou a conviver com o autor da agressão.</p>	<p>Ai eu pensei se eu ficar aqui como vai ser? Aqui eu tenho chance de arrumar um emprego. Eu sei que eles iam arrumar creche. Eu ia sair com emprego, as crianças iam tá tudo na escola, o bebezinho na creche. Eles iam organizar minha bolsa família, uma ajuda no auxílio aluguel, quando eu fosse sair de lá iam me dar uma cesta básica, mas eu não ia conseguir viver sozinha com essas cinco crianças. Vejo que o povo daqui são muito corrido, trabalho, casa. Não são todos, mas a maioria. É bem difícil a gente contar com alguém aqui, uma amiga. Lá onde eu morava o povo são bem amigo, entre aspas. [...] Eles iam arrumar se eu fosse ficar aqui, mas eu tava em dúvida ainda se eu ia ficar ou não. Ficava pensando como eu ia ficar em São Paulo com cinco crianças, sozinha, uma hora adoce. Com quem eu vou contar, não tenho família, não posso ter contato com a família dele, se eu fosse não querer mais ele. Como eu ia ficar, a gente precisa de uma pessoa.</p>

Quadro 1: Os condicionantes do abrigamento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência contra a mulher tem sido uma violência tolerada na sociedade brasileira. Quando pensamos na convivência e naturalização institucionalizada, da qual participam parentes, vizinhos e até a polícia, não há possibilidade de erradicação deste tipo de violência se a sociedade continuar a ignorar a sua participação na reprodução e ampliação pelo descaso e banalização.

Compreendendo a violência contra a mulher como expressão da questão social, sendo suas bases ancoradas numa sociedade patriarcal, com hierarquias de gênero, onde as mulheres, em muitos aspectos e, principalmente no imaginário social, devem subordinar-se aos homens, a saída da relação de dominação e violência envolve escolhas mediadas por sentimentos ambivalentes, medos e culpa.

Diante desta realidade é necessário o reconhecimento dos direitos das mulheres, inseridos na agenda dos direitos humanos; o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento por parte da sociedade e do Estado, tanto no que se refere às mudanças culturais, quanto à formulação de políticas de combate à violência, deslocando a responsabilidade de ruptura como um dever exclusivo da mulher, evitando a reiterada culpabilização da mesma.

As mulheres que passaram pela casa-abrigo não encontraram todo o suporte necessário para romper com a situação de violência, devido à desarticulação das políticas e ausência de um trabalho efetivo para a construção de um novo projeto de vida.

No entanto, ainda que não configure como espaço efetivo de superação e ruptura, o abrigo apresentou-se como alternativa de afastamento do ambiente violento e do autor da agressão, contribuindo para o processo de reflexão sobre o processo vivido e quiçá um olhar para a questão da violência sob uma nova perspectiva. Ou seja, como algo possível de ser enfrentado e superado, como uma questão pública e não apenas como uma questão envolta pelos muros do domicílio.

O abrigo é para as mulheres a última opção diante da ausência de outras propostas para ficarem em segurança. As mulheres que aceitam a alternativa do abrigamento são economicamente desprivilegiadas, são

pobres, sem renda, com filhos pequenos, sem moradia e com frágil suporte familiar, pois também suas famílias são empobrecidas. Encontram-se amedrontadas e o abrigo se apresenta como um local que, a princípio e temporariamente, teria a possibilidade de promover segurança e assistência integral. Porém, a casa-abrigo é uma instituição repleta de regras às quais a permanência encontra-se condicionada.

Portanto, na casa-abrigo algumas mulheres se sentem privadas da liberdade, do direito de ir e vir; enfrentam contradições objetivas relacionadas ao abrigamento, tais como: condições de infraestrutura e ambiente de convívio do abrigo; e subjetivas, tais como: a perda relacionada ao fato da mulher ser apartada do seu local de origem, dos vínculos familiares, do emprego e da renda.

Neste sentido, algumas vivenciam o abrigamento como um hiato, um momento de suspensão do cotidiano, onde a sensação da mulher é de que sua vida não está correndo no curso normal, que está numa prisão, prevalecendo um sentimento de suposta impunidade do autor da agressão.

REFERÊNCIAS

- ALMENDRA, Carlos Alberto da Cunha; BAIERL, Luzia Fátima. A dinâmica perversa do medo e da violência urbana. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, ano 23, v. 70, p. 59-74, jul. 2002.
- AZEVEDO, Maria Amélia. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez, 1985.
- BAIERL, Luzia Fátima. *Medo social: da violência visível ao invisível da violência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BANDEIRA, Lourdes. A violência doméstica: uma fratura social nas relações vivenciadas entre homens e mulheres. In: VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Org.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc, 2013. p. 63-78.
- _____.; MELO, Hildete Pereira. *Tempos e memórias do feminismo no Brasil*. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para Mulheres, 2010. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2010/titulo-e-memorias>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

BARSTED, Leila Linhares. A violência contra a mulher e a Convenção de Belém do Pará. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline; MIRANDA, Dayse (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil, 1992-2002*. Rio de Janeiro: Cepia, 2006. p. 246-289.

_____. O avanço legislativo no enfrentamento da violência contra a mulher. In: LIBARDONI, Marlene; LEOCÁDIO, Elcylene (Org.). *O desafio de construir redes de atenção às mulheres em situação de violência*. Brasília, DF: Agende, 2006. p. 65-90.

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/progresso.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Lisboa: Bertrand Editores: Quetzal Editores, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social. *Dicionário de termos técnicos da Assistência Social*. Belo Horizonte: ASCOM, 2007. Disponível em: <http://www.cedecacasarenascer.org/uploads_arquivos/livros/1705175954000000-dicionario_de_termos_tecnicos_da_assistencia_social_2007.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2015.

BLAY, Eva Alterman. *Assassinato de mulheres e direitos humanos*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

BRAGA, Maria Elisa dos Santos. Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher. In: CFESS Manifesta. Brasília, DF, 2009. p. 137-143. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSMANIFESTA_ATTITUDECRITICA\(2008-2011\).pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSMANIFESTA_ATTITUDECRITICA(2008-2011).pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2015.

BRASIL. *Código de ética do(a) assistente social: Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão*. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: nov. 2014.

_____. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Lei Maria da Penha*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm> Acesso em: nov. 2014.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

Relatório Nacional Brasileiro: Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher: Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2002.

_____. Presidência da República. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Diretrizes nacionais para o abrigamento de mulheres em situação de risco e violência*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/01/SPM2011_DiretrizesAbrigamentoMulheresSituacaoRiscoeViolencia.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/SPM_PNPM_2013.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Mulheres em pauta*. 2008. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Balanco do pacto de enfrentamento da violência contra a mulher*. 2010. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Senado Federal. Secretaria de Transparência. DataSenado. Violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senado/datasenado/pdf/datasenado/DataSenado-Pesquisa-Violencia_Domestica_contra_a_Mulher_2013.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BRUSCHINI, Cristina. *Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Ed. Revista dos Tribunais, 1990.

CAMPOS, Carmen Hein. Os Juizados Especiais Criminais (JECRIMs) e a conciliação da violência conjugal. In: ALMEIDA, Suely de Souza; SOARES, Bárbara; GASPARY, Marisa (Org.). *Violência doméstica: bases para a formulação de políticas públicas*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

_____. Violência doméstica contra mulheres: interconexões com a Lei Maria da Penha. In: VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Org.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc, 2013. p. 79-81.

CARNEIRO, Suely. Mulheres negras, violência e pobreza. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para Mulheres. *Diálogos sobre violência doméstica e de gênero*. Brasília, DF, 2005.

CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ. *Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher*. Adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994, no Vigésimo Quarto Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral.

FUNDAÇÃO SEADE. *A presença feminina no mercado de trabalho em 2013 na Região Metropolitana de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/producao/mulher-e-trabalho/?bole=17&tip=03>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 79-108.

GONÇALVES, R. O feminismo marxista de Heleieth Saffioti. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 27, p. 119-131, 2º sem. 2011.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HERMANN, Jacqueline. A violência contra a mulher em números: dificuldades e desafios. In: LIBARDONI, Marlene; LEOCÁDIO, Elcylene (Org.). *O desafio de construir redes de atenção às mulheres em situação de violência*. Brasília, DF: Agende, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estatística do registro civil 2004*. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticia/noticia_visualiza.php?id_noticia=512&idpagina=1>. Acesso em: 24 jan. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISAS APLICADAS (IPEA). SIPS – Sistema de Indicadores de Percepção Social. *Errata da pesquisa “Tolerância social à violência contra as mulheres”*. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Violência e saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. (Coleção Temas em Saúde).

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PINTO, Alice Regina et al. *Manual de normalização de trabalhos acadêmicos*. Viçosa, MG, 2011. Disponível em: <<http://www.bbt.ufv.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

PITANGUY, Jacqueline. Advocacy e direitos humanos. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 20-56. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/progresso.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

PRATES, Paula Licursi. *Violência doméstica e de gênero: perfil sociodemográfico e psicossocial de mulheres abrigadas*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ROCHA, Maria de Lourdes L. Nunes. *Casas-abrigo no enfrentamento da violência de gênero*. São Paulo: Veras Editora, 2007. (Série Temas, n. 6).

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 2, p. 59-79, 1997.

_____. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.13, n. 4, p. 82-91, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v13n4/v13n4a08.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza de. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, Cecília; IZUMINO, Wânia. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. *Revista Estudos Interdisciplinares de America Latina y El Caribe*, Israel, v. 16, n. 1, p. 147-164, 2005. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down083.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

SÃO PAULO (Cidade). Prefeitura Municipal de São Paulo. Coordenadoria da Mulher. *Guia de procedimentos para o atendimento à mulheres em situação de violência nos Centros de Referência de atendimento à Mulher e nos Centros de Cidadania da Mulher*. São Paulo, 2012.

SILVEIRA, Lenira. *Serviços de atendimento a mulheres vítimas de violência*. São Paulo: [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/lenirapdf.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

TAVARES, Rebecca Reichmann. Igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 7-13.

TELES, Maria A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOLEDO, Laisa Campos. Violência doméstica e familiar: uma demanda a ser enfrentada. *Revista PUC Viva*, São Paulo, n. 30, p. 54-62, abr./jun. 2007.

_____. A família contemporânea e a interface com as políticas públicas. *Ser Social*, Brasília, DF, n. 21, p. 13-44, jul./dez. 2008.

TRIGO, Maria Helena Bueno. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, Maria Cristina. *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero, 1994. p. 89-110.

VASCONCELOS, Ana Maria de. *A prática do Serviço Social: cotidiano, formação e alternativas na área da saúde*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Org.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc, 2013.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência no Brasil 2011*. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011. Disponível em: <www.sangari.com/mapadaviolencia>. Acesso em: 13 maio 2014.

_____. *Mapa da violência 2012: atualização homicídio de mulheres no Brasil*. São Paulo: Flacso. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROCESSO GRUPAL ALICERÇADO À ONTOLOGIA MARXIANA – MÉTODO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL - ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA COM UM GRUPO DE MULHERES

Nilma Renildes da Silva

Fabrcio Cardoso Felício

Thiago Silva Raymondi

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como base a atividade realizada em um projeto de atuação em Psicologia Social Comunitária (PSC), buscando garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão visou oportunizar a um grupo de mulheres, com demandas comuns, um espaço de reflexão e discussão de temas específicos, de modo que às participantes fossem oferecidos conteúdos e condições que promovessem o pensar sobre si e a compreensão crítica da realidade concreta, essa que aparta, exclui, e impede o pleno desenvolvimento e humanização dos indivíduos. Vale destacar, ainda, que o objeto de estudo principal e motivo da ação e reflexão depositam-se predominantemente sobre as *mulheres* como parte substancial do gênero humano, recaindo também o pensar sobre sua singularidade e as problemáticas por elas enfrentadas.

Antes de avançar para os pormenores do projeto desenvolvido, sendo esse em PSC, discorrer-se-á brevemente sobre três eixos teóricos fundantes deste artigo, a saber: a Psicologia Histórico-cultural, a disciplina

Psicologia Social Comunitária e o Processo Grupal, visto que esses são estudados para darem sustentação à prática desenvolvida com o grupo de mulheres, além de algumas considerações acerca da história de participação da mulher na sociedade capitalista. Considera-se, pois, que esse projeto se origina do pensar sobre as relações sociais dentro de um conjunto de atividades de estudo, pesquisa e prestação de serviço à comunidade.

PSICOLOGIA HISTÓRICO - CULTURAL

A Psicologia, ao se iniciar no século XIX, como ciência refletia naquele período histórico as demandas da consolidação histórico-social da classe burguesa. Dessa forma, acaba por basear-se no modelo teórico lógico-formal, além de apresentar traço do dualismo, que se caracteriza nas repartições entre objetividade/subjetividade, normal/patológico, social/individual, etc., dualismos esses que dicotomizam a existência objetiva do ser humano. Contemplava, ainda, uma vasta gama de objetos, métodos e teorias. Formou-se como ciência multifacetada ou, como se definem certos autores, como “várias psicologias”. A Psicologia adentra, assim, o século XX, acumulando variadas pesquisas, conhecimentos, leis e teorias que tratam de explicar o homem por partes, por meio de uma multiplicidade de fenômenos e métodos de investigação (MARTINS, 2008).

No século XX – 1927 –, Lev Semenovich Vigotski, analisando a questão das várias vertentes de métodos e fenômenos existentes, buscou firmar uma base de preceitos gerais unificadores aptos a formar uma unidade epistemológica única à Psicologia, que até então se compunha de variadas teorias que divergiam em opiniões. Logo, propõe não a criação de uma nova abordagem psicológica, mas formula uma sistematização das bases gerais que visava à edificação de uma psicologia científica (MARTINS, 2008).

Ao defender um novo enfoque metodológico à psicologia, Vigotski encontra no *materialismo histórico-dialético* a base epistemológica para suas formações teóricas. Para esse autor, a *dialética*, que abarca a natureza, o pensamento e a história, revela-se como a mais universal das ciências, motivo pelo qual é posta como método de pesquisa; enquanto objeto dessa ciência, é colocado o *psiquismo* – dado como um produto do cérebro humano a partir das relações sociais postas para o indivíduo (MARTINS, 2008).

Quanto ao *materialismo histórico*, esse provinha do núcleo teórico-filosófico da epistemologia marxiana, sendo a decodificação materialista dialética a de fenômenos da realidade – tais como a natureza, a história, a vida social, o homem, etc. –, que seria material, objetiva, independente da consciência. Em outras palavras, as ideias, as emoções e os conceitos, por exemplo, originam-se na materialidade do real; o mundo objetivo é captado pelos sentidos e representado pela consciência, que define *significados* à coisa captada.

Esta nova leitura e concepção de mundo condensam-se e definem-se como *Psicologia Histórico-Cultural*, uma abordagem que permite o entendimento e compreensão do processo de humanização ao longo da história do homem, desde o seu surgimento. Tal processo, de acordo com essa vertente teórica, não é estático, mas histórico, ou seja, se coloca através de mudanças, que são produzidas pela relação homem-natureza, na qual o ser humano transforma seu entorno para garantir a sua sobrevivência e de seus descendentes (MARTINS, 2008). A transformação da natureza ocorre através do trabalho social – *atividade vital humana* –, meio pelo qual o homem supera a sua natureza dada, o plano biológico e alcança uma adquirida, relacionada ao *histórico-social*.

Ao partir dos fundamentos da ontologia marxiana, na qual o *trabalho* é um traço ineliminável do homem, visto que para viver tem que produzir seus meios de existência [e no capitalismo o trabalho está alienado, o que produz um abismo entre os indivíduos singulares e a produção genérica humana]; o homem é um ser ativo e consciente, liberto de suas determinações biológicas e é um ser social, sua “essência” é o conjunto das relações sociais e ele não se adapta à natureza, e sim a transforma de acordo com sua necessidade e intencionalidade, o que faz de si sujeito de sua própria ação. Esta é a direção deste trabalho, desenvolver nas participantes das atividades que propomos, que elas se compreendam como indivíduos ativos em face ao seu devir histórico social.

PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA

A Psicologia Social Comunitária pode ser definida como uma disciplina da Psicologia que trata na comunidade aquilo que se refere à comunidade, de forma a permitir o desenvolvimento, fomento e manu-

tenção do controle e do poder que os indivíduos podem exercer sobre a realidade individual e social. Faz-se relevante apontar que a PSC se constrói no sentido de transformação social, por meio da *práxis* – ação consciente e objetiva, que engloba a dimensão autocriativa do ser humano. Ainda é necessário que o indivíduo se compreenda como sujeito participante da construção da realidade social.

A partir da perspectiva marxiana, a PSC que buscamos implementar visa desenvolver atividades intencionalmente comprometida com a transformação da realidade social, rumo à emancipação humana. Uma vez que neste momento histórico a reestruturação produtiva do capital não atende às reais necessidades da população, mas sim os capitalistas vêm se desonerando da ampliação da cidadania dos trabalhadores e a negação dessas para os sujeitos invisíveis, o que impossibilita a diminuição da distância entre o que foi e é produzido pelo gênero humano e a apropriação dessas produções pelos indivíduos na sua singularidade. Nesse sentido a PSC tem um compromisso radical com o desvelamento da ideologia dominante, para que as injustiças e desigualdades sociais tenham um canal de denúncia e de luta para que evite a eminente destrutibilidade da vida humana.

PROCESSO GRUPAL

É relevante, visto o teor do trabalho aqui apresentado, remeter à importância do estudo de grupos, condição necessária para o conhecimento das determinações sociais que agem sobre o indivíduo, assim como da ação desses enquanto sujeitos históricos, considerando que toda ação transformadora da sociedade somente pode ocorrer quando há o agrupamento de pessoas (LANE, 1984). Para a proposição de uma prática transformadora, faz-se necessário compreender o significado e a existência da ação grupal, o que somente é possível se o grupo for analisado e entendido historicamente, ou seja, como processo grupal.

Martín-Baró (1989) propõe estudos sobre o processo grupal para possibilitar sua melhor compreensão e desenvolvimento, que orienta à prática transformadora e não reprodutora da lógica do capital. Apresenta, por meio de seus estudos, três importantes parâmetros para análise de grupos: *identidade* (o que o caracteriza um grupo perante outros grupos); *poder* (de

um determinado grupo em relação a outros grupos) e *atividade* (o que desenvolve um grupo enquanto produto histórico). Além disso, também caracteriza os grupos como *primários*, *funcionais* e *estruturais*, a fim de compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos que pertencem a determinado grupo.

Os *grupos primários* são identificados como meio de satisfazer às necessidades básicas do sujeito e tem grande importância para a formação da identidade do mesmo; os *grupos funcionais* são caracterizados a partir da ocupação ou função que o sujeito desempenha em determinado grupo e normalmente reúnem-se devido a um objetivo em comum; e, por fim, os *grupos estruturais*, que expressam a luta de classes.

É importante destacar que a classificação dos grupos acima citada possui finalidades estritamente didáticas, que de modo algum comprometem ou refutam a característica dialética e histórica do processo grupal. Sendo o grupo uma estrutura de vínculos e relações entre as pessoas que atende, de acordo com as circunstâncias, suas necessidades individuais e/ou interesses comuns (MARTÍN-BARÓ, 1989, p. 206), podemos afirmar a atividade resultante da interação entre os integrantes, além de promover o estreitamento dos laços entre eles, o processo grupal altera suas motivações e identidades. A articulação entre os membros, o modo como se relacionam com outros grupos e o produto de suas relações – intra e intergrupais – são importantes fatores que influenciarão nas características de um grupo e em possíveis transformações no decorrer do tempo.

Na atividade aqui relatada, a compreensão do conceito e funcionamento do processo grupal (LANE, 1984; MARTIN-BARÓ, 1989) por meio de estudos teóricos e depois desenvolvidos nas ações do estágio ofereceram a possibilidade de: 1) compreendermos a articulação teórico-metodológica que o processo grupal favorece: a identificação das diferenças e das semelhanças das experiências individuais acerca das categorias do fenômeno que foi discutido e refletido nas atividades desenvolvidas com as participantes; 2) ainda possibilitou a problematização por meio da confrontação de valores, experiências, sentimentos e informações oriundas do senso comum e do conhecimento científico. O processo grupal permite aos indivíduos instrumentalizados refletirem – a partir dos parâmetros do processo grupal: identidade, atividade e poder grupal – a busca de soluções coletivas para que suas problemáticas sejam enfrentadas coletivamente. O processo grupal, espelhando

a prática cotidiana de cada participante, possibilita a troca de experiências, o enfrentamento dos sentimentos de impotência e outros.

FRAGMENTOS DE ESTUDOS SOBRE A QUESTÃO DA MULHER

A historiadora Michelle Perrot (2001) teve como objeto de estudo, além de operários e prisioneiros, as mulheres. Constatou que, conforme tradição da consolidação da história enquanto ciência e saber acadêmico, as mulheres acabaram excluídas da historiografia tradicional, que então privilegiava os grandes homens e seus feitos, assim como se restringia ao contido em documentos oficiais. Assim, pensar nessa exclusão ao longo da história remete à ideia da exclusão social em si. A mulher historicamente vem ocupando, nas organizações sociais humanas, uma posição submissa, passiva e tinha participação restrita em diversas atividades, em especial nas que envolviam a normatização referente à divisão do trabalho e responsabilidades afins dentro de um grupo reduzido ou extenso. Perrot (2001) entende que a mulher foi retratada ao longo da história de diferentes maneiras, porém geralmente na dicotomia “santa x prostituta”; e, além disso, o papel de *mãe* ainda absorve todos os demais.

Conforme as sociedades tornavam-se mais complexas, era exigido às pessoas que desenvolvessem meios e técnicas que atendessem às novas demandas oriundas desses avanços, que não somente envolviam o aprimoramento dos métodos até então existentes, mas também a readaptação de normas de conduta e legislação, de forma que as necessidades de determinados segmentos ou classes, que eram ignoradas por aqueles que ocupavam as posições de poder, pudessem ser aos poucos pleiteadas. Essas adaptações, todavia, não ocorriam – como, até os dias atuais, não ocorrem – por uma tomada de consciência “mágica”, ou seja, sem se basear na observação e análise do concreto, das necessidades reais de determinadas representações por parte daqueles que se incluíam nos grupos dominantes, mas através da organização e atuação das minorias, de modo que pudessem identificar e lutar por seus interesses particulares.

O avanço citado, fez com que as mulheres lutassem pela equiparação dos direitos das mulheres ao dos homens e incitassem a organização feminina em todo o globo. Pleiteavam igualdade de direitos, além de polí-

ticas voltadas para a promoção da mulher enquanto cidadã ativa. Essa busca, entretanto, não se deu em um curto espaço de tempo, mas, a despeito dos grandes avanços filosófico-tecnológicos, estende-se ainda mais à frente.

A partir da década de 60 do século XX, destacadamente em razão da entrada maciça da mulher no mercado de trabalho remunerado, da invenção da pílula anticoncepcional para o controle reprodutivo e da atuação dos movimentos feministas, redefine-se o papel da mulher na sociedade. Valores, identidades e crenças tradicionais acerca da masculinidade começaram a ser questionados, possibilitando a desconstrução do modelo hegemônico masculino. Alteram-se, por consequência, as dinâmicas de funcionamento do ambiente doméstico, do casamento, da sexualidade, que passam, junto do papel do provedor e dominador masculino (RIBEIRO, 2000). Essas discussões definiam a dominação masculina como algo criado socialmente e ancorado em ideologias, que se baseava no cunho biológico para justificar as diferenças entre homens e mulheres. O gênero, então, seria formado a partir de características específicas de cada sociedade onde o sujeito estaria inserido (RIBEIRO, 2000).

As discussões e movimentos acima citados possibilitaram algum avanço na condição social da mulher, que refletiu em conquistas de direitos civis e na reavaliação da condição masculina. Essas transformações provocaram o questionamento da mulher acerca de seu papel na sociedade. Vale pontuar que, quando tais relações se mantêm inalteradas, ou seja, no caso da persistência de um modelo de masculinidade tradicional, pautado no poder, na dominação, na agressividade, mantêm as ocorrências de manifestações cotidianas de violência dos homens contra as mulheres, afim de que esses assegurem o seu status de controlador, de ser viril e rude (RIBEIRO, 2000).

Destacamos que esses movimentos para a promoção da igualdade entre homens e mulheres se refletiram na forma das leis que enfocam a temática. Todavia, cabe ressaltar que a legislação, brasileira ou internacional, insere-se em um contexto histórico definido, e pode sim revelar avanços sociais, como também serve para preservar condições históricas tradicionais há muito existentes; e, ainda, por mais que possa conduzir a um passo adiante, arriscam ter seu cumprimento suprimido quando se aliam interesses de certos grupos – via de regra, os detentores do poder político-econômico – com os burocráticos meandros processuais da justiça.

As primeiras Constituições Brasileiras (1824 e 1891) não fazem qualquer menção geral ou específica sobre as mulheres, mantendo o patriarcado como regra. Alguns anos mais tarde, a criação do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 1916) torna evidente a submissão das mulheres em relação aos homens quando incapacita as mulheres casadas, enquanto mantém-se a sociedade conjugal, de exercer certos atos, somente autorizando-as a um rol específico de práticas – das quais se destacam as relacionadas às funções de “dona-de-casa” –, e sempre com autorização do marido, o “chefe da sociedade conjugal”.

Quanto ao direito de participação política, foi apenas em 1932, com a instituição de um novo texto ao Código Eleitoral, que as mulheres passam a ter direito ao voto. Porém, apesar de garantir o direito da participação enquanto eleitoras, a lei nega-lhes o direito à candidatura. É somente no ano de 1995, por força de lei regulamentadora das eleições municipais, que os partidos ou coligações são obrigados a destinar, no mínimo, vinte por cento de suas vagas a candidatas (BRASIL, Lei 9.100, 1995) e posteriormente o código assegura – no que tange a todos os processos eleitorais transcorridos no país – que cada coligação deva preencher o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo (BRASIL, Lei 9.504, 1997).

Acerca da legislação penal, dentre os inúmeros crimes listados no Código Penal Brasileiro e leis complementares, há uma parcela dedicada exclusivamente aos ilícitos praticados contra as mulheres. A primeira edição da referida lei já denuncia a posição inferiorizada, na qual a mulher é colocada, quando define que é circunstância agravante a prática de qualquer crime por meio da “superioridade em sexo” (BRASIL, Código Criminal do Império do Brazil, 1830). Além do deslize histórico-textual quanto à hierarquização de gêneros, o descrito no código sugere ainda que, ao classificar tal situação como grave, este tipo de abuso era, de certo modo, recorrente naquele período – considerando a necessidade de reservarem-se na tipificação, linhas para tratar disso especificamente. Deixa também essa suposta superioridade de gênero evidente, a urgência em se proteger os direitos das mulheres, principalmente os relativos à honra (à virgindade) feminina. Dessa forma, na sessão reservada aos crimes de estupro, elencam-se alguns artigos em defesa da “pureza” da mulher. O *caput* do artigo 222,

cujos textos assemelha-se ao crime de estupro propriamente dito definido no código atualizado, diz que a copula carnal por meio de violência ou ameaças com “mulher honesta” é um ato passivo de ser penalizado.

Vale destacar o peso moral explícito que aquela lei carregava, quando afirma que, no caso da violentada ser uma prostituta, a pena seria aliviada. Outro crime a ser pontuado – este já excluído da atual tipificação – é o que diz respeito à caracterização de “raptó”, ou, conforme descrito no código, o ato de “tirar para fim libidinoso, por violência, qualquer mulher da casa, ou lugar em que estiver” (BRASIL, Código Criminal do Império do Brasil, 1830). Nesse, observamos a mais uma situação de violência a qual as mulheres estavam submetidas, qual seja, serem subtraídas, tal qual um objeto, um material qualquer, a fim de servirem para a satisfação dos desejos sexuais de outrem.

Ainda sobre os crimes contra a mulher, esses também fazem alusão a outras situações específicas, presentes na humanidade desde tempos, assédio sexual denuncia o constrangimento feminino diante das investidas de superiores hierárquicos, que se valem da ascendência inerente ao exercício do emprego, cargo ou função para a obtenção de vantagem/favorecimento sexual (BRASIL, Código Penal Brasileiro, 1940). E, sobre vantagens obtidas por meio da subjugação da mulher, podemos citar os ilícitos relacionados à exploração sexual, em especial os atos que envolvem o tráfico interno ou internacional de pessoas, o mercado coloca o indivíduo na posição de mercadoria, agregando a este valor monetário real, o que move, assim, a lucrativa máquina da prostituição em diversos países.

Na década de 1970, houve a preocupação na estruturação e/ou reestruturação de políticas que dariam suporte às mudanças impetradas na lei. Um exemplo foi a criação da Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher – DDM (SÃO PAULO, Decreto nº 23.769, 1985), no Estado de São Paulo, a qual cabia “a investigação e apuração dos delitos contra pessoas do sexo feminino”. Admitiu-se socialmente a frequência da violação dos direitos das mulheres, a ponto das mulheres necessitarem receber um órgão especial que trate exclusivamente de tais assuntos.

Atualmente, aparenta-se a impressão, devido às políticas e promoção de leis específicas, de que injustiças às quais sofriam as mulheres,

são produtos de um passado distante e que hoje não mais existem abusos ou tratamento legal diferenciado. Porém, observando atentamente a realidade da legislação brasileira – como o pudemos fazer aqui – e acordos internacionais acerca da temática, ficam por vezes evidentes as reais concepções e intenções dos legisladores, que contrariam inclusive o firmado na própria Constituição Federal. Um exemplo bastante claro se considerarmos a promulgação do definido na “Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher”, evento internacional realizado no ano de 1979, em que foram discutidos e firmados compromissos sobre a temática apontada em seu título. Houve, por parte das autoridades brasileiras, aprovação quanto ao definido no documento final do encontro, mas tiveram reservas quanto a alguns artigos, que tratam respectivamente, da concessão ao homem e à mulher de iguais direitos à liberdade de movimento, à liberdade de escolha, além daqueles relativos ao matrimônio e estrutura familiar.

Abordou-se aqui, até este ponto, o favorecimento, a indução, a promoção e todos os outros verbos incluídos nos crimes de abuso e exploração sexual, além de algumas propostas de combate a tais ilícitos. Todavia, em momento algum foi abordada – talvez a mais explícita forma de manifestação violenta contra a mulher – a violência de modalidade doméstica, ou familiar, seja ela fatal, sexual, física ou psicológica. A criação da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, popularmente conhecida com “Lei Maria da Penha”, partindo inclusive da concordância para com tratados internacionais de proteção de direitos – no caso, o oriundo 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” – tenta reconsiderar esta grave falta histórica para com as mulheres, assumindo de forma oficial a existência e ocorrência de tais crimes e debruça-se sobre a questão com maior zelo e compromisso, a fim de promover políticas de coibição de abusos contra as mulheres e tratar de maneira mais eficaz e com maior rigor quando esses se revelam.

Embora os movimentos femininos tenham sido emancipatórios, à mulher continua reservado o papel de cuidadora do homem e dos afazeres domésticos. E todos esses avanços legais não respondem a real necessi-

dade de igualdade entre mulheres e homens. É imperativo relacionar essa luta identitária da questão da mulher à luta de classes.

O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO GRUPAL COM AS MULHERES

Analisando os conteúdos abordados até o momento, é essencial destacar o papel da mulher na sociedade contemporânea. Verificou-se que, por anos, as mulheres sofreram com abusos de variados tipos, muitos dos quais inclusive cancelados por tipificações jurídicas legais. Houve, sim, conquistas muito importantes, que garantiram direitos femininos básicos, negligenciados durante longo período de tempo, e que agora começam a ser garantidos e promovidos pelo Estado, sendo, portanto, assimilados como legítimos pela sociedade. Contudo, ainda restam questionamentos relevantes: por que, ainda que amparadas pelo poder público, as políticas de promoção à mulher não alcançam os objetivos desejados? Se existem, por meio de uma rede oficial, profissionais, métodos e instrumentos mobilizados para tal, e se a proposta é promover a emancipação da mulher, por qual motivo ela ainda se mantém submetida a condições semelhantes àsquelas de outrora?

A manutenção da autoridade do capital se dá por meio da transmissão e internalização de um conjunto de valores próprios, repassados à sociedade por meio de Aparelhos Ideológicos do Estado, dentre os quais se revela a instituição família, que possui grande importância, ao passo que assegura, em seu microcosmo, a reprodução das relações de produção próprias do sistema capitalista, visto que despeja – e, conseqüentemente, reproduz – massivamente a ideologia burguesa no seio da relação familiar (ALTHUSSER, 1980). Visto que tradicionalmente cabe à mulher a tarefa de educar os filhos e de zelar pela “ordem do lar”, tem a mulher, o papel essencial na manutenção do *status quo*, sendo importante destacar que tais ações não se dão de forma consciente, mas como mera reprodução de valores internalizados ou naturalizados. Todavia, ao revelar o poder da função da mulher na conservação da atual ordem social, evidencia-se também seu potencial subversivo, ao se propor condições para a sua emancipação e abre possibilidade para repensar sobre toda a estrutura de um sistema.

Assim, parte-se do pressuposto que as políticas públicas e os projetos que atendem à questão da *mulher* carecem em oferecer meios para que se confronte e repense o papel da mulher contemporânea, fazendo somente com que conteúdos quase sempre distanciados das vivências e contextos nos quais as mulheres atendidas se inserem sejam contemplados, culminando na inefetividade de tais propostas. Ainda, muitas reflexões e discussões acerca da temática são bastante novas, permeadas de elementos outros que necessitam ser objeto de questionamento. Dessa forma e com base no apresentado nos tópicos anteriores, propôs-se, dentro das atividades do estágio de Psicologia Social Comunitária, o acompanhamento de um grupo formado por mulheres, cujo objetivo já foi apresentado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA ATUAÇÃO COM AS MULHERES

Realizou-se, como atividade do estágio supervisionado em Psicologia Social Comunitária, um processo grupal para o acompanhamento, no período compreendido entre 2011 e 2013¹ de um grupo de mulheres entre quarenta e sessenta anos de idade que procuraram o CPA – Centro de Psicologia Aplicada da Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” com o relato e/ou diagnóstico médico de “depressão” – distúrbio psiquiátrico que, de acordo com o CID-10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (2012), leva o indivíduo a, destacadamente, “rebaixamento do humor, redução da energia e diminuição da atividade”. As participantes se reuniam com regularidade previamente acordada entre elas e os estagiários no próprio CPA, a fim de realizar atividades e compartilhar conteúdos, sempre pela intermediação de diversas técnicas e instrumentos didáticos – que serviam como facilitadores –, ou de acordo com uma temática específica trazida pelas participantes que se revelasse pertinente às reflexões e discussões preteridas.

É relevante também colocar que o número de participantes, por razões diversas, alterou-se durante os semestres em que o trabalho se desenvolveu². Porém, mulheres do grupo inicial mantiveram-se constantes,

¹ O trabalho prosseguiu nos anos seguintes e em 2015, as mulheres do grupo, já são multiplicadoras para novas participantes de muitas discussões realizadas anteriormente.

² Em 2011, conduziram o processo grupal 03 (três) estagiárias; e em 2012 e 2013, 02 (dois/duas) estagiários(as).

durante os anos de estágio, o que garantiu a continuidade e o avanço das atividades realizadas junto ao processo grupal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro semestre de atividades – em 2011 –, foram realizadas doze atividades, cujos conteúdos compreenderam:

- Apresentação e integração das estagiárias e das participantes, das normas e regras do CPA e estabelecimento do contrato de sigilo;
- Levantamento de expectativas em relação ao processo grupal;
- Elaboração de regras de convivência para o andamento do grupo e início da reflexão acerca da compreensão do processo de formação de identidade;
- Reflexão sobre as características pessoais de cada participante e discussão sobre a universalidade de questões consideradas singulares;
- Reflexão e discussão sobre a influência da sociedade sobre as escolhas individuais;
- Discussão sobre as representações sociais dos familiares acerca dos diferentes papéis que ocupam em suas residências, fora delas (no campo profissional), na vida sexual e na participação do grupo de mulheres do CPA;
- Reflexão sobre identidade por meio da convivência com o outro e de que maneira a comunicação interfere no convívio em sociedade;
- Discussão sobre a importância das relações familiares, das particularidades em relações singulares, que podem ser objetivadas e reinterpretadas em grupo;
- Discussão e reflexão sobre escolhas e suas implicações no processo de humanização.

O decorrer do projeto permitiu às estagiárias verificar nas participantes o surgimento de questionamentos e inquietações frente a situações que vivenciavam em seus cotidianos, revisitando e reavaliando suas concepções de identidade e projetos de vida. As discussões incitaram a problemática da posição de cada uma como sujeito ativo em suas próprias vidas, possuidoras de capacidade de ação e transformação em seus respectivos contextos

e noutro mais amplo. Pode-se conferir que o processo grupal teve seu início assegurado, transparecendo em pequenas transformações nas relações das mulheres ali presentes. Com a construção e estabelecimento de vínculo entre elas, denotava-se o já mencionado por Martin-Baró (1989) como elemento deste processo, ou seja, a transfiguração do caráter funcional do grupo em caráter primário, cuja garantia se dá na formação de identidade grupal e satisfação de necessidades básicas e pessoais. A preocupação particular com diálogos e sentimentos de todas para com as demais, o contato e atividades realizadas fora do período dos encontros, dentre outros elementos, atestaram as referidas transformações. Dessa forma, com a pretensão de ir da aparência dos fenômenos para sua essência, superando as condições ideológicas postas, é que o grupo também se modificou e possibilitou a cada uma das integrantes, mesmo que minimamente, a ressignificação de aspectos de suas vidas e de sua condição no mundo (MARCELLINO et al., 2011, p. 13-14), atribuindo novos sentidos às suas vivências.

Em 2012 a atividade de estágio prosseguiu. Ocorreram, então, vinte e três encontros, em que foram abordados os assuntos e temáticas abaixo:

- Apresentação dos novos estagiários e das participantes [assegurada à condição de transição da equipe anterior para a nova];
- Levantamento das expectativas individuais das participantes acerca do trabalho a ser desenvolvido naquele ano;
- Reflexão e discussão dos conteúdos identificados por meio do levantamento de expectativas – a saber, questões relacionadas à *segurança; à confiança; à tranquilidade; à serenidade; à aprendizagem; ao conhecimento; à experiência; ao tempo; ao valor; à atitude*.
- Continuidade da discussão do processo de formação das identidades das participantes do grupo;
- Reflexão e discussão sobre o processo de sociabilidade a instituição *família* e outros grupos;
- Reflexão e discussão sobre a atuação dos movimentos sociais;
- Processos de luto e despedida;
- Representação da mulher e do feminino na mídia.

Assim como no ano anterior, foi verificada, por intermédio do relato das participantes sobre o trabalho realizado no grupo, a apropriação de novos conhecimentos e modificação da conduta delas, bem como, a característica processual do grupo. Presenciou-se, também, o quanto de fato as integrantes nele encontravam um meio de satisfazer as necessidades básicas – refletir e discutir sobre as possíveis determinantes de suas condições psicossociais, ressaltando que num primeiro momento, a queixa era apenas a “depressão” –, o que influenciava sobremaneira na formação de suas identidades (MARTÍN-BARÓ, 1989). No desenvolvimento do processo grupal, com o levantamento das expectativas, novas questões surgiram para serem discutidas, tais como reflexões sobre si e a sociedade, que tinham por objetivo situar as participantes dentro do processo histórico para que possam ser autônomas no que tange às escolhas individuais e serem ativas em outros processos grupais.

Finalmente, em 2013, houve vinte e cinco encontros, foram trabalhados os conteúdos a seguir: Identidade; Papéis sociais; Ideologia; Alienação; Consciência crítica; Realidade concreta; Participação na organização em eventos ligados ao estágio.

Pode-se constatar, em especial no encontro final, a valorização das participantes em relação aos temas abordados ao longo do ano, assim como as mudanças ocorridas desde o início do trabalho como grupo de mulheres. Foi possível confirmá-las não somente por conta dos relatos dos membros do grupo, mas também através do constatado pelos estagiários dos anos anteriores, que acompanharam algumas das atividades do trabalho realizado no último ano e puderam destacar junto a todos as mudanças percebidas nas e pelas participantes, sendo ressaltadas, em especial, alterações quanto à autoestima, à postura em relação ao colocar-se frente aos conteúdos propostos para discussão nas reuniões e às questões reveladas nos encontros. Houve no decorrer dos encontros realizados durante o ano, relatos de integrantes que se encontravam de início em estado depressivo moderado/grave, fazendo inclusive o uso de medicamentos psiquiátricos que, com o auxílio das reflexões acerca de suas realidades, puderam criar novos sentidos para suas vivências e hoje não mais dependem (ou dependem em frequência e/ou dosagem bastante reduzida) deste fator para amenização de sentimentos pessimistas em relação à vida, encontrando-se

agora em processo de desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, que já possibilita que se expressem como indivíduos atuantes em suas realidades (RAMOS; SILVA; SILVA, 2013, p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder público, por vezes, ao propor políticas de combate à discriminação e outras formas de injustiça social e demais violações de direitos, falha ao desatentar para o contexto histórico-cultural nos quais os indivíduos se inserem. Planejam-se muitas vezes ações focais, que fazem frente aos problemas abordados, mas acabam se perdendo no tempo, visto que não são oferecidos instrumentos que viabilizem uma ligação direta e profunda com as propostas oferecidas e a realidade concreta das pessoas que delas participam. Assim, passam tais indivíduos a sujeitarem-se passivamente ao que lhes é dado, não havendo em nenhum momento qualquer reflexão mais aprofundada acerca dos problemas que os cercam e das políticas públicas implementadas pelos governos, o que torna suas atividades desprovidas de propósito, de sentido.

As propostas oficiais de promoção de saúde e, no caso, da mulher enquanto ser capaz – e não submetida às determinações de uma sociedade predominantemente machista – falham ao propor modelos que pensam o indivíduo enquanto algo passivo, estagnado, desprovido de capacidades básicas para observar e avaliar a sociedade em que estão inseridos; também, são visto como incapazes de modificar o seu entorno de acordo com aquilo que deseja e necessita.

A atividade aqui apresentada, localizando-se nas atuações oriundas do processo grupal, ao reunir os atores sociais capazes de lidar com os eventos cotidianos de diferentes formas e proporcionar a troca de experiência entre as (os) participantes do grupo(2), assume a função de instrumento possibilitador de novos modos de enfrentamento da realidade, influenciando diretamente as emoções e sentimentos das participantes e, conseqüentemente, a maneira como estes indivíduos atuarão mediante as mais variadas problemáticas humanas. Reafirma-se, assim, que no processo de desenvolvimento e construção da identidade pessoal, o grupo ao qual este indivíduo pertence media a forma pela qual o sujeito se posiciona frente à sociedade, o processo grupal, pois, instrumentaliza-o no sentido de

compreender e analisar criticamente o ambiente que o circunda, podendo então atuar de maneira consciente e autônoma sobre a realidade, de modo a buscar não somente atender à sua própria necessidade, mas também às coletivas por meio da objetivação de seu conhecimento crítico junto a outros grupos em que se insere e com os quais se relaciona.

Concluindo as considerações gerais acerca deste trabalho verifica-se que o processo grupal, alicerçado à ontologia marxiana como método de reflexão e ação numa atuação de PSC é um instrumento que além de possibilitar as diferentes trocas entre os membros dele, e permite aos indivíduos, se instrumentalizados, refletir em busca de soluções coletivas para interesses dos mesmos, empoderando-os para o enfrentamento de situações perante outros grupos, situação verificada a cada final de ano, quando as participantes se organizam a fim de não permitir que tal processo grupal se extinga, corroborando Martin-Baró (1989) quando discorre que o poder está presente onde existem relações sociais, seja entre pessoas ou entre grupos; e o poder se baseia na posse de recursos, surge numa relação de desequilíbrio a respeito de um determinado objeto.

O grupo tem sempre uma dimensão referida a seus membros e uma estrutural, referida à sociedade em que se produz e ambas estão intrinsecamente ligadas. Em seu início o grupo de mulheres, do ponto de vista do aparente, tinha uma conotação “terapêutica”. Após, verificou-se concretamente que é um conjunto de mulheres organizadas que estão em processo de desenvolvimento da consciência para si, buscam se apropriar de meios para que se confronte e repense o papel da mulher na sociedade capitalista, pretendem participar e discutir possibilidades de uma alternativa aos projetos e políticas públicas que envolvem a questão da mulher. Estão deixando o adocimento e partindo para a apropriação de conhecimentos para a participação social.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- BRASIL. *Código Criminal do Império do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1830. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.

- BRASIL. *Código Civil Brasileiro de 1916*. Brasília, DF: Presidência da República, 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.
- BRASIL. *Código Penal Brasileiro*. Brasília, DF: Presidência da República, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.
- BRASIL. *Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995*. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.
- BRASIL. *Lei nº 9.504, de 29 de setembro de 1997*. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm>. Acesso em: 28 maio 2012.
- LANE, S. T. M. O processo grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Ed.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 78-98.
- MARCELLINO, M. A. G. et al. *Projeto de intervenção em psicologia social comunitária: grupo de mulheres*. Bauru: [s.n.], 2011.
- MARTÍN-BARÓ, I. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde centroamerica II*. El Salvador: UCA Ed., 1989.
- MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: _____. (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 33-60.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10)*. In: DATASUS, 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em: 28 maio 2012.
- PERROT, M. *Os excluídos da história*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- RAMOS, E. T.; SILVA, F. A. da; SILVA, N. R. da. *Projeto de intervenção em psicologia social comunitária: grupo de mulheres*. Bauru: [s.n.], 2013.
- RIBEIRO, A. S. M. *Macho, adulto, branco, sempre no comando?* 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 23.769, de 6 de agosto de 1985*. São Paulo, 1985. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/IntegraDDI/LEI?vgnextoid=2ddd0b9198067110VgnVCM100000590014acRCRD&tipoNorma=3>>. Acesso em: 28 maio 2012.

LA EXCLUSIÓN DISCURSIVA. VIOLENCIA INSTITUIDA EN LOS DISCURSOS DEL ORDEN. ANALISIS DEL CASO DE MUJERES EN SITUACIÓN DE VIOLENCIA

Julio C. Llanán Nogueira

Los modelos de tratamiento de lo jurídico /social, históricamente han sufrido una parálisis teórica epistemológica por la impronta del paradigma positivista. Si bien, en las últimas décadas, se encuentran producciones jurídico-políticas que intentan un salto epistemológico, *los rastros del modelo matriz de análisis positivista siguen vigentes en las lógicas hegemónicas, en las prácticas y en los modos de tratamiento en el campo jurídico y social*. Dichas matrices de análisis positivistas se reproducen en los modelos de interpretación de los fenómenos sociales y en las metodologías que se aplican, aun tras un marco categorial de teorías que en tanto propuestas de análisis discuten el paradigma positivista.

La investigación en ciencias sociales ha disputado con los modelos biologicistas – de las ciencias formales- el estatuto científico. *Tanto tiempo ha perdido la producción científica en la disputa que se ha apropiado de las lógicas de validación*.

Las disciplinas del orden sin dudas comparten un espacio genealógico de origen común, un mandato imperativo de “poner en orden”, “cumplir las normas”, “cohesionar”. En ese lugar, las investigaciones sociales (donde incluimos las investigaciones jurídicas) tuvieron una preocupación de política científica que orientó su producción. Tal como

lo hemos mencionado en trabajos anteriores ¹, desde las Ciencias Sociales necesitábamos apropiarnos de la realidad -como si fuera apropiable- ; encontrar la lógica de los movimientos sociales en leyes universales -como si se pudiera-; capturar mitos, ritos, simbología, representaciones sociales -como si en el mismo momento no se estuviera transformando, por la propia lógica de la historia-. Y desvincularnos del sujeto, cual si no nos representáramos en él. En esta tarea, se construyeron herramientas e instrumentales que parecían asépticas, que nos permitirían predecir, decir por, delinear, delimitar fronteras en el campo de la “cultura” donde la complejidad de las relaciones sociales y su mutación permanente es lo que la constituye.

Nos abocaremos aquí a analizar la utilización de lo que llamaremos “los idiomas”, en tanto formas de lenguaje propias de las “*supuestas disciplinas*” impregnadas de la dicotomía filosófica y epistemológica del paradigma positivista.

En las prácticas teóricas, institucionales y de investigación se encuentra presente y es evidente la construcción de un lenguaje propio. Este supone la producción de un conjunto de herramientas simbólicas que conformarán el discurso. *¿Pero qué sucede con este discurso tan particular que por un lado instituye y a su vez excluye? ¿Cómo ha sido la historia de su producción? ¿Cuál es su carácter instrumental? ¿Qué y a quién se lo dice? ¿Cómo funcionan los micro lenguajes de los operadores del sistema jurídico-político estatal? ¿Qué implicancias tienen en la construcción de la ciudadanía?* Serán éstas algunas de las preguntas que intentaremos resolver en este trabajo.

No realizaremos para ello una genealogía del discurso jurídico, sino que trabajaremos desde algunas reflexiones producto de la investigación cualitativa sobre los textos, contextos y meta contextos del lenguaje. Aún sin adentrarnos en el análisis lingüístico, pretendemos dar cuenta de algunas características de las representaciones sociales que genera el lenguaje en los sujetos sociales en lo individual y en lo colectivo.

¹ Puede verse en Llanan Nogueira (2003) “Los problemas de la Democracia y el Estado. Contribución desde los Derechos Humanos a una ciudadanía inclusiva y Plural” p. 50 et seq.; “De las modalidades de violencia y los Derechos Humanos” p. 37 et seq. En: *Cuadernos de Trabajo e Investigación en Educación para la Paz y la no-violencia de Sujetos a Derechos a Sujetos de Derecho 1*, CIAPP. UNR, Facultad de Derecho, 2. ed. ampl., 2003.

Sin dudas, el lenguaje construye fronteras que identifican, instituyen y nominan. Desde la teoría de la democracia ya se encuentra estudiado y analizado cuál es el grado de participación de los sujetos sociales en la producción de los códigos del lenguaje, en la construcción de la “demos” y las ciencias sociales están dando cuenta de este problema. Vemos aún, con gran preocupación ética, los enquistamientos que se producen desde el campo teórico ya no desde el positivismo clásico sino de nuevos neo positivismos que se encuentran vigentes. Nos permitiremos en este trabajo realizar un abordaje desde una metodología cualitativa y con una impronta interpretativa, apropiándonos de los instrumentos de verificación como instrumentos, pero no considerándolos constitutivos.

EL DISCURSO NORMATIVO Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Como en todo discurso de orden y de poder, las fronteras y los lugares que habilita el discurso jurídico social, tienen un efecto demarcador de inclusión o de exclusión. Aclaramos aquí al lector que entenderemos como discurso jurídico no exclusivamente al lenguaje producido desde los órganos de producción de la ley y sus agencias instituidas sino que incluimos otros discursos. Nos referimos a aquellos que intentan su reconocimiento en otros estatus y otros órdenes de las ciencias sociales-, pero que tienen carácter normativo/ nominativo ya sea a lo interno de la ciencia o a lo externo, en el campo de las relaciones sociales complejas que se conforman en la trama social. Es entonces en este sentido amplio que concebiremos al Discurso Jurídico, siendo un elemento central y distintivo el carácter normativo / nominativo.

La historia de las deprivaciones sociales y la falta de acceso a la ciudadanía generó espacios de “resistencia cultural y jurídica”. Tal la producción de las conocidas juridicidades alternativas.

Reconstituimos a partir de la investigación categorías centrales que hacen a la discusión y a la funcionalidad sistémica del entrecruzamiento de discursos sociales, políticos e industriales.²

² Llamamos discursos industriales a aquellos que son contruidos desde las instituciones públicas gubernamentales o no gubernamentales, en tanto significan y denotan una matriz industrial en la construcción de categorías y de nominaciones. En el trabajo de campo escuchamos frecuentemente la asociación directa por parte de los informantes al asociar su lugar de trabajo con el de una empresa / industria y producen los actos de designación

Las percepciones sociales, simbólicas, culturales, económicas y políticas se constituyen en el marco de la complejidad de las relaciones sociales, en el entrecruzamiento donde los sujetos sociales ponemos en juego nuestras propias representaciones sobre lo que “acontece”. El fenómeno del acontecimiento se presenta como un espacio de intersubjetividad y de re-subjetivación permanente. Los actores intervienen en forma directa o indirecta sobre una construcción mental y material dialéctica que les representa y los subjetiva a la vez.

Independientemente del orden que queremos darles desde las ciencias, los actores sociales co-construyen en la cotidianeidad normas, pautas, creencias, legalidades / legitimidades que los involucran y los identifican aunque no quepan dentro de las categorías “*instituidas*”. El esfuerzo por encasillarlos en nuestros marcos teóricos solo sirve para relegitimar el discurso del orden, terminando por no comprender: a) cuál es nuestra función b) quiénes son los sujetos y c) para qué y para quienes se realizan los estudios sociales.

Los campos discursivos del orden, surgen de un acto de poder, como todos los “órdenes”. En ese propio acto nos estamos implicando aunque generemos la “ficción teórica” de corrimiento. La posición ético epistemológica que tomemos en este sentido habilitará situarnos en un paradigma ideológico- epistemológico u otro.

¿Qué parte de ese objeto - “el estudiado”- se nos devuelve a nuestra mirada, que lo necesitamos tan lejos? Si bien creemos en la posibilidad de hacer un alto esfuerzo por objetivar algunos indicadores, sin dudas el lugar de la intersubjetividad y el proceso de interpretación nos vuelve a implicar. Somos tan distintos como en algún lugar iguales.

Las disciplinas del “orden” construyen normas de sujeto ausente. El acto de habla se constituye desde un “no lugar”, no pudiéndose identificar quien es el Sujeto que en realidad toma la decisión normativa. Imagen fantasmagórica que se trasluce en el discurso pero nunca se sabe cuál es su pertenencia.

desde allí: clientes, beneficiarios, clientes directos indirectos, producción, modelos de evaluación observados en los paradigmas de la administración industrial.

Se construyen lenguajes oscuros que los sujetos reales jamás llegarán a interpretar y necesitarán de los intérpretes para la decodificación. *Se “paraliza” la capacidad*, aunque en el discurso se hable de igualdad y habilitación generando un gran campo de expertos en poder decodificar y mediar entre el sujeto y las instituciones, que luego decimos que les pertenecen. Un alto déficit de legitimidad de las instituciones esta situado en los modos de lenguaje de las mismas.

Se le habla en impersonal categórico a otro que se sabe que no va a comprender, “como si” comprendiera y el que habla autosatisface así su industria y su sistema. Se utiliza para con la sociedad civil un lenguaje (ritual, escrito, simbólico, gestual, arquitectónico) que agudiza aún mas el hiatos entre la sociedad civil y el espacio de lo público.

LA IRRUPCIÓN DEL PODER PÚBLICO EN LA VIDA COTIDIANA. LOS LENGUAJES DE APARICIÓN

Analicemos lo que dice Beatriz, mujer de 27 años, maestra, a quien le llega a su casa una “cedula” del Poder Judicial.³

Yo nunca me metí con nada y trabajé toda mi vida y ahora me llega esto que dice que me van aplicar no se qué ley si no voy y que me puede venir a buscar la policía [...] no aguanto más... fui al tribunal y me dio tanto miedo que no pude hablar, yo jamás había entrado... me perdí. No encontré al Juez que decía el papel. Los pasillos son oscuros, tenia taquicardia cuando entre..., y me imagine que se yo..., salí y acá estoy... no se qué hacer... y no entiendo nada... al final me arrepiento de haber hecho la denuncia por violencia. Yo no sabía que esto iba a ser así, fui a lo de la trabajadora social del XX y me dijo que no la podía retirar... yo no quiero entrar más en ese lugar [...] No entiendo nada [...] Yo solo quería denunciar lo que me pasa... ahora me siento peor [...]

Enojada Beatriz con el equipo de trabajo que le indicó hacer la denuncia de su situación de violencia familiar, termina diciendo que era preferible haberse quedado callada.

³ Entrevista no estructurada realizada en el marco de la investigación “Ciudadanía, marginalidad y reforma política”, Facultad de Derecho, UNR., 2005

No tomaremos aquí el análisis de la intervención sino que apuntaremos a clarificar qué lenguajes se aplicaron sobre Beatriz, y el impacto sobre ella y su “construcción subjetiva de seguridad”.

Nos parece un caso paradigmático sobre lo que estamos intentando reflexionar: los lenguajes de las instituciones y las disciplinas científicas que han tomado del discurso jurídico gran parte del instrumental lógico formal.

Tengamos en cuenta que cuanto más se profundizan las asimetrías económicas, simbólicas y culturales, más agudo es el abismo.

Beatriz dice:

solo quería denunciar lo que me pasa, ahora me siento peor
No encontré al Juez que decía el papel [...]
Los pasillos son oscuros, tenía taquicardia cuando entre..., y me imagine que se yo..., salí y acá estoy no se que hacer
No aguanto mas... fui al tribunal y me dio tanto miedo que no pude hablar ni con la gente, yo jamás había entrado... me perdí
me llega esto que dice que me van aplicar no se que ley si no voy y que me puede venir a buscar la policía [...]

La impronta institucional se volcó sobre Beatriz, tal como se encuentra diseñada. Ella muestra cuales son los indicadores del lenguaje institucional que le impactaron:

- peor
- oscuro
- miedo
- me perdí
- no encontré al Juez
- si no voy me va a venir a buscar la policía.⁴

Quizás un conjunto de lenguajes que los especialistas hemos naturalizado, pero que a Beatriz le remarcan una situación de re victimización en el espacio público.

⁴ Tomamos el caso de Beatriz Porque nos pareció paradigmático de una mujer de clase media con acceso a un campo simbólico distinto a un pobre estructural del cual se ya se han realizado análisis.

La arquitectura física y simbólica del lugar la dejó sin habla, con miedo, perdida.

Los modos en que se constituyen los lenguajes son incluyentes o expulsivos.

Retomemos la notificación que le lleva la policía a la casa a B.

Dice:

Beatriz... XX... se la cita el día lunes 7.30 hs. En la sede del Juzgado Penal XX, a cargo del XX Juez. Si no concurre se la podrá mandar a buscar por la fuerza pública según lo establece el art. del Código Penal.

En el texto podemos anotar que existe un código simbólico de alta connotación: “citación” o “citación a comparecer” que si bien constituye un neutro en el lenguaje institucional del Poder Judicial no es neutro en la representación de Beatriz. Posee orden y asociación con una connotación de haber transgredido alguna norma.

En lo cotidiano “no se cita a alguien porque sí”, nos dijo. Se la nomina por su nombre y apellido y se la cita para fecha y hora en un Juzgado Penal. Las cadenas de representaciones agudizan su situación. “Qué hice... si es por eso o por otra cosa [...]”; “pase un fin de semana sin poder dormir”. Beatriz se preparó con miedo porque la citaba un Juez Penal y en el caso de no concurrir habría una sanción por el artículo XX.

En el contexto, la misiva se la lleva un policía a la casa, lo que le da temor y la avergüenza ante sus vecinos. El horario de la citación es durante su horario de trabajo por lo que tuvo que contarle a los demás compañeros y a su directora que estaba citada por un Juez para poder llegar mas tarde o faltar. Y como no sabía de qué se trataba tuvo que exponer sus suposiciones en público, sobre algo que pertenece a su vida privada.

Vemos cómo los lenguajes y el instrumental utilizado impactan en la subjetividad y la representación.

El modo en que Beatriz (la víctima a quien supuestamente había que proteger) adjetiviza el acto –peor, miedo, no encontré al juez, etc.- denota su percepción respecto de los discursos del orden y sus operadores.

La naturalización de determinados lenguajes, no supone que sean pertinentes y eficaces pero sí nos muestran las lógicas de rituales donde los sujetos reales desaparecen. ¿No sería pues la ley y su andamiaje instrumental quien, en este caso, debería contener a la víctima?

Para ello no sería necesario generar un gasto en presupuestos de políticas públicas, sino resituar las instituciones a las modalidades de los seres humanos.

Una experiencia de exclusión y de no pertenencia como la que hemos presentado es una ineficaz intervención y su consecuencia es el repliegue al silencio. Lo contrario a la palabra, a lo público y a la demos.

Es así que la ineficacia no solo tiene relación con factores macro estructurales, *sino que las consecuencias de estos se denotan en focos micro donde las trayectorias no son de sujetos sino de rituales y expedientes*. O para mejor decirlo no son de seres humanos, sino de sujetos institucionales “ficcionalizados”.

El pasaje de lo privado a lo público se encontrará habilitado o clausurado según las modalidades que se implementen por parte de las instituciones. Los discursos del orden tienen poder nominativo y habilitante, dijimos anteriormente. Así, los lenguajes de lo público marcan las líneas fronterizas, delimitan, demarcan, dicen qué puede entrar, aparecer y qué queda por fuera. Generan en los sujetos imágenes, que hacen a su auto identificación como grupos o en su subjetividad individual. La auto imagen, el espejo de lo que se les devuelve, funciona en el campo de las representaciones como delimitativo y estereotipante.

Partiendo de la hipótesis de que *las lógicas institucionales son de repetición sistemática y sistémica dentro de las instituciones*, ha constituido un punto nodal en nuestro estudio el funcionamiento de los operadores de los discursos del orden. En ellos se produce un fenómeno peculiar: por una parte, sienten por momentos su identificación de pertenencia con ciertas imágenes que les devuelven los sujetos, pero también adquieren los mecanismos, formas y rituales institucionales como anclaje para sentirse pertenecientes. Las miradas, los rituales, los institucionalizan “secuestrando” las habilidades y el poder autonómico que los identificaba con anterioridad al ingreso institucional. En los modos de adaptación a

las instituciones “heredan” códigos, gestos, formas de trato, lugares que la institución les asigna tácitamente y en silencio. A estos sujetos se les producen crisis y altos dolores de resistencia para sobrevivir a las lógicas institucionales. Según su adaptación se produzca de manera activa o pasiva, con mayor o menor posibilidad de transgresión a las lógicas institucionales sobrevivirán a la institución o serán devorados por la maquinaria.

[...] De identificar que un expediente le pertenecía a un ser humano y llamarlo por su nombre, terminé por llamarlos por numero de expediente o numero de cola [...]⁵

No te vas dando cuenta, pero al principio es distinto..., cuando entras pensas que puedes hacer cosas diferentes, después te terminan cansando y cuando tus propios compañeros te dicen que te quedes tranquilo, que no molestes con cosas nuevas [...] mas. Aparte no te olvides que estar acá dentro tampoco es fácil, es un trabajo vive mi familia y si miro todo lo que hay en este zoológico terminas enfermo y loco, hay que sobrevivir. Yo me doy cuenta que ya pocas cosas me llegan, y que si me llegan me enfermo. El ritmo de XX te va llevando y terminas así: cumpliendo con el trabajo y sin que nadie de los que tenés arriba te inicie un sumario, es igual [...] nunca sabes a quien tenés arriba.

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, J. *La educación básica y la formación profesional ante los nuevos desafíos económicos*. Disponible en: <<http://www.oei.es/administracion/azevedo.htm>>. Acceso en: 16 enero 2015.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general I*. 20. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999.

BOURDIEU, P. *Conferencia magistral para la “Cátedra Michel Foucault” de la Universidad Autónoma Metropolitana (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999*. Mexico: [s.n.], 1999.

BUSTELO, E.; MINUJIN, A. La política social esquiva. *Revista de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, n. 6, p. 7-30, 1997.

CASTEL, R. *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

⁵ Entrevista realizada a un empleado de una Defensoría de Tribunales de la Provincia de Santa Fe. En el marco de entrevistas no estructuradas realizadas a operadores del sistema judicial. Las entrevistas se realizaron en el marco de la metodología cualitativa de entrevistas semi estructuras y abiertas. La entrevista seleccionada es una parte del material relevado con operadores institucionales.

FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 1975.

FOUCAULT, M. Cuerpos dóciles. In: _____. *Vigilar y castigar: nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1992. p. 139-175.

FREUD, S. El porvenir de una ilusión. In: _____. *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986. t. XXI.

GOFFMAN, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HANNERZ, U. Fronteras. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 154, 2001.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa, 2003.

FEMINIZAÇÃO DO ENVELHECIMENTO: PORQUE AS MULHERES VIVEM MAIS?

Gilsenir Maria Prevelato de Almeida Dátilo

Ao iniciar este capítulo se faz necessário interrogar sobre o que é o envelhecimento. Sabemos que é um fenômeno universal, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento. O envelhecimento é um processo natural que ocorre em todos os indivíduos no decorrer de suas vidas e que provoca uma série de alterações em seu organismo (DEPONTI; ACOSTA, 2010).

Segundo Neri (2005), idosos são indivíduos com 60 anos ou mais, nos países em desenvolvimento, e de mais de 65, nos países desenvolvidos. Em todo mundo, o número de pessoas com 60 anos ou mais tem crescido mais que o de qualquer outra faixa etária. O Estatuto do Idoso e a Política Nacional do Idoso, definem idoso aquela pessoa que tenha 60 anos ou mais de idade.

O envelhecimento faz parte do processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano, e ao contrário do que a sociedade pensa, está associado a uma série de aspectos positivos que enriquecem a vida do indivíduo em diversas áreas. Deste modo, a pessoa idosa não pode mais ser vista como um ser que não tem mais nada a oferecer ou ser associado à imagem de doença, incapacidade e dependência (MATSUDO, 2001).

Para Netto (2002), “admite-se hoje duas formas distintas de envelhecimento: o usual ou comum e o bem-sucedido ou saudável”. Envelhecimento Saudável para Ramos (2003) é o resultado da interação entre saúde física e mental, independência na vida diária, integração social, suporte familiar e independência econômica. O autor afirma que o bem-estar na velhice seria o resultado de um equilíbrio entre várias dimensões da capacidade funcional do idoso, sem necessariamente significar a ausência de problemas em todas as dimensões (RAMOS, 2003).

De acordo com o censo do IBGE de 2012, o Brasil possui cerca de 23 milhões de idosos. A população dessa faixa etária tem crescido muito a partir dos avanços na qualidade de vida do cidadão brasileiro. O rápido crescimento dessa população deve-se à diminuição dos índices de mortalidade, a redução da taxa de fecundidade, o aumento da presença feminina no mercado trabalho; fatores esses, que geram impacto no crescimento demográfico da população brasileira elevando as taxas das pessoas muito idosas (80 anos e mais), causando mudanças nos aspectos culturais, familiares, sociais e econômicos (CAMARANO; KANSO, 2010).

Segundo Silva (2003) esse crescimento é consequência também da industrialização, da urbanização, dos avanços da medicina, da tecnologia e do saneamento básico.

Estima-se que em 2025 haverá 1,2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos no mundo, e o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos segundo a World Health Organization (2005).

No Brasil, os idosos eram 3,2% da população em 1900, 4,7% em 1960 e poderão chegar à marca de 13,8% em 2025. O CELADE (2012), estima que vários países da América Latina - como Argentina, Costa Rica, Cuba, Equador, México e Uruguai, têm superado a expectativa de vida de 75 anos para ambos os sexos. Existem desigualdades importantes, no que se refere à expectativa de vida em vários países, como é o exemplo da diferença de 17 anos entre a e Cuba (79,2 anos) e do Haiti (62,1 anos).

Indicadores sociodemográficos do IBGE (2009), evidenciam que a população idosa aumenta com o passar dos anos, podendo até se igualar à população de crianças e adolescentes no ano de 2030 (SILVA; DAL PRÁ, 2014).

Segundo o IBGE (2013), para os homens a expectativa de vida ao nascer era de 71,3 anos em 2013 e de 78,6 anos para as mulheres. Essa diferença ocorre também em outros países, Japão (79 para homens e 85,5 para mulheres) Reino Unido (79 para homens e 82 para mulheres).

Uma das características do processo de envelhecimento é o crescimento do superávit de mulheres na população idosa. Em 1950, o número de homens idosos era de 1,18 milhões e o de mulheres era de 1,45 milhões. Em 1980 a quantidade de homens de 60 anos e mais, passou para 3,64 milhões e a quantidade de mulheres chegou a 4 milhões, 91 homens para cada 100 mulheres. A estimativa da ONU para 2040 aponta um número de 23,99 milhões de homens e 30,19 milhões de mulheres, uma diferença de 6,2 milhões de mulheres em relação à população idosa masculina, 79 homens para cada 100 mulheres (ALVES; NOGUEIRA, 2014).

Constatam-se também, com o aumento da população idosa, mudanças epidemiológicas como substituição das causas principais de morte por doenças parasitárias de caráter agudo, pelas doenças crônico-degenerativas (diabetes, acidente vascular cerebral, neoplasias, hipertensão arterial, demência senil e outras). Essas se transformam em problemas de longa duração e envolvem, para atendimento adequado, grande quantidade de recursos materiais e humanos (MARIN et al., 2008).

Ocorre a heterogeneidade no segmento considerado idoso, já que aí estão incluídas pessoas de 60 a 100 anos ou mais de idade (CAMARANO, 2003, 2011). A maneira como envelhecemos e a categoria social das pessoas idosas são bastante heterogêneas, mas no cotidiano, tal heterogeneidade é geralmente ocultada por visões homogeneizadoras que retratam este processo e este grupo como se fosse um único grupo (CAMARANO, 2003; DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012).

Considerando que as diferenças no ritmo de vida, as condições biológicas, econômicas, regionais e sociais alteram as condições de vida da população que chega aos 60, conclui-se, portanto que esta é heterogênea (CAMARANO, 2003).

Daniel, Simões e Monteiro (2012), criticam a forma homogênea, com que tratam a velhice e nos lembra de que vários estudos,

Indicam também a plasticidade e a diversidade como características

fundamentais da forma como as pessoas envelhecem; enfatizam a importância das políticas e condições socioeconômicas na manutenção dos indivíduos de idades avançadas, e mostram que as diferenças (étnicas, étnicas, sexuais e socioeconômicas) tornam as experiências de envelhecimento muito distintas. (DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012, p. 14).

AS MULHERES VIVEM MAIS

Lebrão (2007), nos traz algumas reflexões sobre fatores que diferenciam o viver entre os homens e as mulheres. A autora cita as diferenças biológicas, os hormônios femininos em relação à isquemia coronariana; as diferenças de exposição às causas de riscos de trabalho, as diferenças no consumo de álcool e tabaco, as diferenças de atitudes em relação à doença e incapacidade, as mulheres são mais atentas a sinais e sintomas.

A maior expectativa de vida da população idosa feminina, segundo Salgado (2002, p. 8) se deve também à

[...] tradição que a mulher tende a se casar com homens mais velhos do que ela, o que, associado a uma mortalidade masculina maior do que a feminina, aumenta a probabilidade de sobrevivência da mulher em relação ao seu cônjuge.

Em 1980, havia em escala mundial, três homens de 65 anos e mais para cada quatro mulheres, relação que se mostra ainda mais forte nos países desenvolvidos, em razão do grande número de homens mortos durante a Segunda Guerra Mundial.

Na verdade, quanto mais a idade aumenta, mais as mulheres são numerosas; o envelhecimento passa a ser um fenômeno que se conjuga, antes de tudo, no feminino (FIGUEIREDO et al., 2006).

Camarano (2003, p. 38) ratifica a opinião de Salgado quando afirma que “[...] a predominância da população feminina entre os idosos é resultado da maior mortalidade masculina”. Ainda, há que se considerar o fato de que as mulheres dispõem maiores cuidados à própria saúde (IBGE, 2008).

Entretanto, curiosamente, são justamente elas que podem vir a ficar em piores condições de vida na velhice, como exemplifica Camarano (2003),

[...] mulheres idosas experimentam uma maior probabilidade de ficarem viúvas e em situação socioeconômica desvantajosa. A maioria das idosas brasileiras de hoje não tiveram um trabalho remunerado durante a sua vida adulta. Além disso, embora as mulheres vivam mais do que os homens, elas passam por um período maior de debilitação biológica antes da morte do que eles [...] (CAMARANO, 2003, p. 37).

Enfatizamos, porém que as mulheres estão mais expostas que os homens à violência doméstica e a discriminação no acesso à educação, renda e alimentos, trabalho significativo, cuidado da saúde, heranças, medidas de segurança social e poder público. Existe deste modo, uma maior possibilidade de serem pobres, apresentarem incapacidade e múltiplos problemas de saúde nas idades longevas (LEBRÃO, 2007; DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012).

Devido à maior expectativa de vida das mulheres, existe uma tendência dos homens a se casarem com mulheres mais jovens e se casarem novamente, caso suas esposas morram, de modo que, o número de mulheres viúvas ultrapassam e muito, o de homens viúvos, em todos os países (LEBRÃO, 2007; DANIEL; SIMÕES; MONTEIRO, 2012).

O fato das mulheres desempenharem a função de cuidadoras da família, segundo Lebrão (2007), pode também contribuir para a sua pobreza e saúde ruim na velhice. Lembrando que algumas mulheres são forçadas algumas vezes a desistirem de seus empregos remunerados, para exercer seu papel de cuidadoras de algum membro da família. Em outras situações, encontram-se mulheres que nunca tiveram empregos remunerados, devido do trabalho, em tempo integral em papéis de cuidadoras não remuneradas, cuidando de crianças, pais ou sogros idosos, esposos doentes, netos, entre outros.

Embora a esperança de vida ao nascer da mulher seja maior, segundo Santos (2003) a proporção de dessa esperança de vida sem incapacidade é maior para os homens. Em termos de saúde, as mulheres quando comparadas com os homens tendem a desenvolver mais doenças crônicas não fatais, incapacidades e limitações funcionais, devido ao seu papel reprodutivo e à pressão associada ao seu papel de cuidadoras, devido a estes fatores tem epidemiologia diferente da dos homens (SNYDER; WONG, 2007).

Alves, Barros e Cavenaghi (2012) em seus estudos concluíram que as mulheres brasileiras conquistaram diversas vitórias parciais no século XX, como a obtenção do direito de voto, em 1932, mas não conseguiram ultrapassar o teto de 10% de deputadas federais. Conquistaram também maiores graus de educação em todos os níveis de ensino, mas ainda estão pouco representadas nas ciências exatas e na liderança dos grupos de pesquisa; aumentaram as taxas de participação no mercado de trabalho, mas ainda sofrem com a segregação ocupacional, a discriminação salarial, além da dupla jornada de trabalho. Para os autores elas conquistaram diversas vitórias na legislação nacional, mas, na prática, ainda são vítimas de discriminações e preconceitos. Como também já ressaltamos anteriormente, elas vivem em média, sete anos acima da média masculina e são maioria da população e do eleitorado.

Em um passado recente do Brasil, as idosas de hoje foram, em sua maioria, mulheres que cuidavam da casa, da prole e do provedor “chefe de família”.

A grande mudança ocorrida nos últimos vinte anos é que o final da vida ativa e a viuvez não significam mais pobreza e isolamento (CAMARANO, 2003). A partir de 1992, quando passou a vigor o novo plano de benefícios, as concessões para as mulheres têm representado aproximadamente 60% do total das novas concessões (CAMARANO, 2003).

As mulheres rurais passaram também a poder requerê-lo independentemente de sua posição na unidade familiar.

Sobre o nível educacional,

Até o ano 2000 as mulheres idosas (aquelas nascidas antes de 1940) tinham nível educacional, em média, menor do que o dos homens, refletindo a discriminação de gênero existente na educação brasileira do passado. Porém, o novo contingente de mulheres com mais de 60 anos tem revertido a desigualdade de gênero, fazendo com que o nível de escolaridade do sexo feminino atualmente seja maior do que o do sexo masculino também entre a população idosa. Ou seja, as mulheres tem dado uma grande contribuição para elevar o nível educacional do conjunto das pessoas do topo da pirâmide populacional. (ALVES; NOGUEIRA, 2014).

Enfatizamos, porém que as mulheres estão mais expostas que os homens à violência doméstica e a discriminação no acesso à educação, renda e alimentos, trabalho significativo, cuidado da saúde, heranças, medidas de segurança social e poder público. Existe deste modo, uma maior possibilidade de serem pobres, apresentarem incapacidade e múltiplos problemas de saúde nas idades longevas (LEBRÃO, 2007).

A autora nos lembra de que devido à maior expectativa de vida das mulheres, existe uma tendência dos homens a se casarem com mulheres mais jovens e se casarem novamente, caso suas esposas morram, de modo que o número de mulheres viúvas ultrapassa e muito, o de homens viúvos, em todos os países.

O fato das mulheres desempenharem a função de cuidadoras da família, segundo Lebrão (2007), pode também contribuir para a sua pobreza e saúde ruim na velhice. Lembrando que algumas mulheres são forçadas algumas vezes a desistirem de seus empregos remunerados, para exercer seu papel de cuidadoras de algum membro da família. Em outras situações, encontram-se mulheres que nunca tiveram empregos remunerados, devido do trabalho, em tempo integral em papéis de cuidadoras não remuneradas, cuidando de crianças, pais ou sogros idosos, esposos doentes, netos, entre outros.

Embora a esperança de vida ao nascer da mulher seja maior, segundo Santos (2003) a proporção dessa esperança de vida sem incapacidade é maior para os homens.

Lebrão (2007), afirma que em 2010, cada brasileira tinha em média 1,9 filhos. Foi a primeira vez que o número ficou abaixo do chamado nível de reposição, o qual seria 2,1 por mulher. A manutenção dessa tendência leva a redução da população brasileira no futuro. Segundo a autora em 2000, cada mulher tinha em média 2,38 filhos. Há 50 anos, a taxa de fecundidade era de 6,3 filhos por mulher, mais que o triplo do que é hoje.

Com a saída da mulher para o mercado de trabalho e sua consequente busca por mais educação, tem-se que, quanto mais anos de estudos a mulher possui, menor é sua taxa de fecundidade. Também a composição familiar altera-se na medida em que as mulheres passam a serem as principais responsáveis pelo provimento familiar.

A transformação na dinâmica familiar e a necessidade da mulher sair para o mercado de trabalho e assumir o papel de pessoa de referência no lar, a maternidade acaba ficando para depois. Essa situação gerará mudanças importantes nas famílias e no modo como o Estado deverá planejar as políticas sociais voltadas para a proteção social na velhice (SILVA; DAL PRÁ, 2014).

A configuração dos arranjos familiares no Brasil mudou, a família encolheu, modificou-se. Não há mais a predominância do padrão que era composto por um casal e filhos, família nuclear (SILVA; DAL PRÁ, 2014). Segundo dados da PNAD, no período de 2001 para 2011 houve modificações na distribuição dos arranjos com parentesco, com redução do peso relativo daqueles constituídos por casal com filhos (de 53,3% para 46,3%) e consequente aumento dos casais sem filhos (de 13,8% para 18,5%).

Projeções realizadas pelo IBGE constatam que, com o passar dos anos, as mulheres terão menos filhos.

[...] mudanças na estrutura familiar que são: famílias com menor número de filhos, inserção cada vez maior de mulheres no mercado de trabalho e mais tempo dedicado à preparação profissional, concluí-se que a tendência demográfica no país tende a ser mantida. (NASCIMENTO, 2006, p. 11).

De acordo com o censo do IBGE de 2012, o Brasil possui cerca de 23 milhões de idosos. As mulheres idosas são maioria nesse número, 55%, e vem crescendo substancialmente. Esse fenômeno é conhecido como feminização da velhice.

As projeções realizadas pelo IBGE para o ano de 2050 revelam em todas as faixas etárias, o contingente feminino de idosas será superior ao de idosos. A população de idosas com 65 anos ou mais de idade terá um contingente populacional de 27.827.204 milhões no ano de 2050; já a população do sexo masculino nessa mesma faixa etária será de 21.071.443 milhões.

Segundo Camarano (2003), na última fase da vida, as mulheres muitas vezes passam a ser provedoras do grupo familiar, seja como pensionistas, aposentadas ou ambos.

Em outros tempos, o envelhecimento trazia pobreza e isolamento social para as mulheres brasileiras, mas hoje em dia, para uma grande maioria, pode significar uma nova fase no ciclo de vida (GOLDANI, 2004).

Como é possível observar, a mulher brasileira ainda assume o papel de cuidadora na maioria das situações, mas passa também a ser pessoa de referência em arranjos familiares nucleares e monoparentais. Portanto, quando há o desmantelamento das políticas sociais voltadas ao segmento idoso, como, por exemplo, a política previdenciária, não somente esse segmento é afetado, mas também todos os que compõem os arranjos familiares

A maioria das pessoas que têm chegado a idade avançada são do sexo feminino e são as mulheres que exercem o papel de cuidadoras dentro das famílias.

Em relação à heterogeneidade dos idosos, é necessário que se leve em conta a maior sobrevivência das mulheres em relação aos homens.

O cuidado prestado aos idosos dentro das famílias é visto como algo natural e é reafirmado pelas políticas públicas. Como o trabalho da mulher é naturalizado e invisibilizado, sua questão previdenciária é prejudicada (SILVA; DAL PRÁ, 2014).

Ainda neste campo, segundo as autoras, são as idosas a causa de preocupações dos gestores da previdência social, pois são elas, por exemplo, que, na maioria das vezes, acumulam as pensões recebidas pelo falecimento do cônjuge às suas aposentadorias.

Assim, diante do envelhecimento populacional e das mudanças que vêm ocorrendo nas famílias, os serviços públicos para os idosos serão cada vez mais requisitados ao poder público e, para que a população de idade avançada tenha suas necessidades atendidas, o Estado deverá estar preparado. Faz-se primordial, portanto, que este tema entre na pauta de discussões dos gestores, pois, ao contrário do que se vislumbra nas campanhas eleitorais da maioria dos candidatos a cargos governamentais, não é somente com o aumento de creches que se estará trabalhando para que as mulheres possam exercer atividades de trabalho formal, mas também com mais serviços de atendimento aos idosos, pois, como visto, são as mulheres que, na maioria das vezes, assumem os cuidados com eles em seu grupo familiar. (SILVA; DAL PRÁ, 2014, p. 113).

Acreditamos ser necessário aprofundar a reflexão acerca do envelhecimento feminino, no contexto do processo de envelhecimento populacional no Brasil e no mundo, uma vez que se tem observado segundo Moura, Domingos, Rassy (2010), que em quase todos os países a desigualdade de gênero na expectativa de vida é uma constante.

O processo de feminização da velhice não diz respeito apenas à maior longevidade feminina, mas, sim a necessidade de se pensar em políticas públicas que melhorem sua qualidade de vida. As autoras citam as políticas públicas inclusivas que assegurem os direitos do idoso e da idosa, criando condições para a promoção da saúde, autonomia, integração e participação social.

Com os argumentos citados acima, há a necessidade de se definir novos espaços sociais para as mulheres idosas. Atualmente as mulheres têm se envolvido na busca do envelhecimento ativo e saudável, inserindo-se em espaços sociais que lhes permitam um velhice bem sucedida.

Várias são as opções para a mulher idosa, em termos de espaços de convivência, podemos citar os centros de convivência, como por exemplo, os centros dia, programas de extensão universitária direcionado aos idosos, clubes da terceira idade e Universidades Abertas da Terceira Idade (UNATI). Essas oportunidades aumentam a autonomia das idosas e dos idosos.

Para Moura, Domingos e Rassy (2010), o atendimento à idosa deve ser uma preocupação constante dos profissionais de saúde, educação, considerando-se suas expectativas, necessidades físicas, emocionais, e sociais, integrando-a com outras pessoas, em especial com indivíduos da mesma faixa etária, visando à melhoria da qualidade e condições de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos desafios do processo de feminização do envelhecimento é possibilitar a criação de espaços de convivência com o objetivo de motivar a participação das mulheres idosas no convívio social. A participação nestes centros evita o isolamento e estimulam o fortalecimento da autoestima e a

autonomia feminina, bem como, a possibilidade de novos aprendizados, novas experiências, as quais, ajudam a construir uma imagem positiva da velhice.

A sociedade brasileira precisa saber aproveitar o potencial das novas idosas, à terceira idade, visto que estas possuem altas e ricas experiências de trabalho e de vida.

Os idosos e, em especial as idosas, podem se transformar em fonte de sabedoria e difusão de conhecimentos para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. E. D.; BARROS, L. F. W.; CAVENAGHI, S. M. A dinâmica das filiações religiosas no Brasil entre 2000 e 2010: diversificação e processo de mudança de hegemonia. *Rever*, São Paulo, v. 12, p. 145-174, 2012.
- ALVES, J. E. D. A.; NOGUEIRA, A. R. M. *A feminização do envelhecimento populacional no Brasil*. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.com/longevidade/item/2001-a-feminiza%C3%A7%C3%A3o-do-envelhecimento-populacional-no-brasil>>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- CAMARANO, A. A. Mulher idosa: suporte familiar ou agente de mudança? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 35-63, 2003.
- CAMARANO, A. A. *Envelhecimento da população brasileira: continuação de uma tendência*. 2011. Disponível em: <http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=58&Itemid=76&idrev=8>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- CAMARANO, A. A. et al. Famílias: espaço de compartilhamento de recursos e vulnerabilidade. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Os novos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 137-167.
- CAMARANO, A. M.; KANSO, S. As instituições de longa permanência para idosos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 232-235, 2010.
- CELADE. *Proyecciones de población*. 2012. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/50561/ObservatorioDemografico2012.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- DANIEL, F.; SIMÕES, T.; MONTEIRO, R. Envelhecer no masculino e no feminino. *Ex Aequo*, n. 26, p. 13-26, 2012. Disponível em: <http://www.academia.edu/3696274/Daniel_F_Sim%C3%B5es_T_and_

Monteiro_R._2012_.Representa%C3%A7%C3%B5es_sociais_do_envelhecer_no_masculino_e_do_envelhecer_no_feminino_.Revista_Ext_Aequo_26_13-26>. Acesso em: 23 maio 2015.

DEPONTI, R. N.; ACOSTA, M. A. D. F. Compreensão dos idosos sobre os fatores que influenciam no envelhecimento saudável. *Estudos Interdisciplinares de Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 33-52, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/9520>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

FIGUEIREDO, M. L. F. et al. Educação em saúde: autonomia e cidadania da mulher idosa. *Escola Anna Nery: Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 458-463, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n3/v10n3a14>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

GOLDANI, A. M. Contratos intergeracionais e reconstrução do Estado de bem-estar: por que se deve repensar essa relação para o Brasil? In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 211-250.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *População brasileira envelhece em ritmo acelerado*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1272>. Acesso em: 19 fev. 2013.

LEBRÃO, M. L. O envelhecimento no Brasil: aspectos da transição demográfica e epidemiológica. *Saúde Coletiva*, São Paulo, v. 4, n. 17, p. 135-140, 2007. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2559.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARIN, M. J. S. et al. Caracterização do uso de medicamentos entre idosos de uma unidade do Programa Saúde da Família. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 7, p. 1545-1555, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n7/09.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

MATSUDO, S. M. M. *Envelhecimento e atividade física*. Londrina: Midiograf, 2001.

MOURA, M. A. V.; DOMINGOS, A. M.; RASSY, M. E. C. A qualidade na atenção à saúde da mulher idosa: um relato de experiência. *Escola Anna Nery: Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 848-855, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127715826027>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

NASCIMENTO, A. M. *População e família brasileira: ontem e hoje*. Caxambu, MG: ABEP, 2006. Disponível em: <<http://143.107.236.240/disciplinas/>>

SAP5846/populacao_familia_nascimento_abep06.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

NERI, A. L. Idosos, velhice e envelhecimento. In: _____. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Alínea, 2005. p. 114-115.

NETTO, M. P. O estudo da velhice no Século XX: histórico, definição do campo e termos básicos. In: FREITAS, E. V. et al. (Org.). *Tratado de geriatria e gerontologia*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 2-12.

RAMOS, L. R. Fatores determinantes do envelhecimento saudável em idosos residentes em centro urbano: Projeto Epidoso, São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 793-798, maio/jun. 2003.

SALGADO, C. D. S. Mulher idosa: a feminização da velhice. *Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento*, Porto Alegre, v. 4, p. 7-19, 2002.

SANTOS, J. L. F. Análise da sobrevida sem incapacidades. In: LEBRÃO, M. L.; DUARTE, Y. A. O. (Org.). *O projeto SABE no município de São Paulo: uma abordagem inicial*. Brasília, DF: organização Pan-Americana da Saúde, 2003. p. 167-181. Disponível em: <http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/l_sabe.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SILVA, A.; DAL PRÁ, K. R. Envelhecimento populacional no Brasil: o lugar das famílias na proteção aos idosos. *Argumentum*, Vitória, v. 6, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdiainet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4834956.pdf&ei=1VwQVdz3F8aigwStr4LQCg&usg=AFQjCNFD3q7h3AUyOaRonzUH0Ts-4_tlWA&sig2=-Xf_YXhBn1K9t1e6AkXanA>. Acesso em: 22 mar. 2015.

SILVA, J. C. Velhos ou idosos? *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 94-111, jan. 2003.

SNYDER, N.; WONG, R. Género y pobreza: determinantes de la salud en la vejes. *Salude Pública de México*, México, v. 49, n. 4, p. 516-521, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/106/10604410.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

Parte 3
*Gênero e violência: na história,
na mídia e na literatura*

DEUSAS, DIABÓLICAS, PECADORAS E VIRGENS: DIÁLOGOS ENTRE OS MITOS DO FEMININO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Keith Daiani da Silva Braga

Jéssica Kurak Ponciano

Arilda Ines Miranda Ribeiro

INTRODUÇÃO

O presente texto tem a finalidade de apresentar uma discussão preliminar acerca de alguns mitos e representações ligadas às mulheres e ao “feminino” desenvolvidos no decorrer de nossa história, bem como sua atualidade e relação com as práticas e ações curriculares cotidianas empenhadas em instituições de ensino, principalmente no que tange à educação escolar de meninas.

A partir dos diálogos, considerações e problematizações de autoras e autores feministas que se propõem a estudar as figuras míticas femininas na área da Antropologia, Teologia, História e/ou Estudos de Gênero, compreendemos a gênese de muitas das concepções que embasam perspectivas machistas, misóginas e androcêntricas ainda fortemente presentes no imaginário social, e por consequência nos ambientes educacionais.

Nesse sentido, nosso artigo se divide em duas partes: primeiro expomos uma breve e incipiente retrospectiva acerca da transição de divindade para pecadora imposta às figuras femininas, em especial no mundo ocidental, marcado por uma crença judaico-cristã; e na seção seguinte nos propomos a debater o tema intermédio de narrativas escolares disciplina-

res e nos materiais didáticos, através de uma atividade concebida para ser utilizada na sala de aula. Encerramos nas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

MITOS DE FIGURAS FEMININAS E AS REPRESENTAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DAS MULHERES

Ao longo da história, por meio de mitos, contos e simbolismos podemos encontrar a figura da mulher ora associada à divindade ora à demonização. E tais representações binárias marcam as concepções de feminino na contemporaneidade, ainda que com novas roupagens, aspectos e intensidades.

Primeiramente, pelo que se é possível inferir a partir das descobertas de arqueólogas/arqueólogos, historiadoras/historiadores entre outras pesquisadoras e pesquisadores, como afirmam autoras como Beauvoir (1980), Muraro (1991) e Swain (2008), se tem à articulação com a divindade: “O culto do divino feminino é um dos mais antigos que se tem notícia. O primeiro elemento cultuado pelo homem foi a Terra [...] a mãe de todas as coisas vivas e também a responsável pela morte.” (OLIVEIRA, 2005, p. 1). Em outras palavras, a Terra era percebida como uma grande mãe, a Deusa-Mãe que tudo tutela: os humanos, os animais, as plantas e os demais elementos do planeta animados ou inanimados.

A gênese desse culto à Deusa está contextualizada, de forma clássica pela academia no período Paleolítico, também conhecido como o tempo dos “caçadores-coletores” de pequenos animais. Representações da divina com seios fartos e grandes nádegas, desta época, sejam estatuetas ou pinturas rupestres, são lidas e interpretadas – atualmente – não somente como culto a fertilidade/maternidade, mas como símbolos dos quais derivam a ideia de criadora do mundo, dona da vida, possuidora de poderes presentes nas deusas, posteriormente, reverenciadas em alguns períodos históricos (OLIVEIRA, 2005).

Muraro (1991) pontua que nessas sociedades primitivas a centralidade estava na mulher, a princípio, devido o fato de os homens desconhecerem o papel que teriam na procriação¹, levando-os a crer que não

¹ Beauvoir (1980, p. 87) inclusive pontua que nos tempos próximos seguintes a procriação chegou a ser compreendida como “[...] reencarnação das larvas ancestrais que flutuam ao redor de certas árvores, certos rochedos,

podiam em nada interferir na sexualidade feminina. Assim, havia uma demasiada admiração para com elas, privilegiadas pelas divindades por serem capazes de parir.

Todavia a presença da Deusa não se limitou à era paleolítica, pelo contrário, ganhou fôlego no período Neolítico (marcado pelo surgimento da agricultura), ao qual pertencem um grandioso número de esculturas, ilustrações e outras figuras da elevação do feminino (OLIVEIRA, 2005). Na região do Oriente Médio, em Çatal Huyuk, Jericó e Jarmo conforme nos explica Swain (2008) se encontravam já entre VI e VIII milênios a.c “[...] importantes aglomerações e conjuntos arquitetônicos, onde a imagem hierática da Grande Deusa, senhora dos animais selvagens, da vida e da morte, imperava soberana nos locais destinados ao culto”.

Também, a fertilidade da terra passa a ter uma ligação simbólica reforçada com a fecundidade da mulher (OLIVEIRA, 2005). Nas palavras de Beauvoir (1980, p. 88) “[...] A Natureza na sua totalidade apresenta-se [...] como uma mãe; a terra é mulher, e a mulher é habitada pelas mesmas forças obscuras que habitam a terra”. Destarte, é então confiado as mulheres o trabalho agrícola, bem como a confecção de tapetes, vasilhames, cobertores entre outros utensílios. Além disso, elas não raras vezes comandam as trocas de mercadorias, lideram os comércios e exercem protagonismo na vida dos filhos, colheitas e rebanho, em síntese toda uma participação ativa que inspira respeito e mistério perante os homens (BEAUVOIR, 1980).

É importante ressaltar que todo o místico voltado ao feminino não permite sintetizar que tais sociedades eram “matriarcais” ou que nelas as mulheres detinham o poder político. Atualmente, conforme nos explica Oliveira (2005), muitas autoras e autores da antropologia ligados ao feminismo tem optado por falar em sociedades matrilineares ou matrifocais, que refere-se à enorme importância dada às mulheres, anteriormente ignorada pelo olhar do historiador androcêntrico, mas não pressupõem uma posição no topo da hierarquia para elas.

De todo modo, sob vários nomes, o feminino em forma de Deusa foi adorado e cultuado por diversos povos antigos até uma “virada” para a

certos lugares sagrados e que descem no corpo da mulher”, reafirmando assim o alinhamento das mulheres à terra e como consequência ao divino.

centralidade no homem, que iniciou a sua destruição massiva (da qual existem vestígios até os tempos atuais sob formas modernas de misoginia e machismo):

Na Anatólia e na Creta minóica era chamada de Cibele; No Egito era Nut; na África seu nome era Nana Buluka e em Canaã era conhecida como Astherah ou Ishtar. Ainda que fosse evocada por diferentes nomes, em todos os lugares representava o princípio criador e simbolizava a unidade essencial de toda a vida na Terra. Seu culto foi destruído e, paulatinamente, substituído. Primeiro pelos deuses guerreiros e depois pelo monopólio de um Deus único. (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Toda essa mudança não se deu de maneira homogênea, mas descontínua e de variadas formas. Em partes, provocada pelos confrontos entre os povos que adoravam a Deusa e os costumes e cultos – impostos – dos indo-europeus e semitas. Evidenciam-se essas alterações nos mitos e relatos em que heróis e deuses homens matam e/ou triunfam sobre os símbolos da Deusa como a serpente e o dragão² (SWAIN, 2008). A violência sexual e a dominação do corpo feminino também se fazem presentes nas representações da supremacia masculina: “[...] Hera é forçada ao casamento com Zeus, Perséfone é violentada e raptada por Hades; na Suméria, a introdução do culto do deus Enlil em Nippur é associada ao estupro da filha da Deusa, Ninlil. Zeus [...] campeão dos estupros: Semelé, Leda, Callisto [...]” (SWAIN, 2008) entre tantas outras.

Na mitologia grega, Hera a personificação da Deusa, como pontua Swain (2008), é investida de traços negativos como o ciúme exagerado, inveja, perversidade que vão construir uma “feminilidade” a ser contida, regulada, para se evitar o caos.

Já na região da Suméria, a introdução, pelos judeus, da ideia de um só deus, masculino (Javé), vingativo e cruel vai resultar na aniquilação do feminino da divindade (SWAIN, 2008). Nessa tradição babilônica-judaica temos o exemplo de Lilith, um retrato dos perigos da sedução feminina e da necessidade de controle sobre o corpo da mulher.

² Swain (2008) para exemplificar, cita: “[...] Marduk violentando a deusa -serpente Tiamat; Baal afrontando a serpente Lotan, Javé e Leviatã, Zeus e Tiphon, Apolo e Phiton, Hércules e Ladon (guardião da árvore sagrada de Hera, triplamente simbólico) ou as serpentes que esmaga ainda no berço; Teseu contra Medusa, São Jorge matando eternamente o dragão na lua”.

Criada para ser companheira de Adão, como conta a lenda, Lilith também foi moldada a partir do pó, entretanto, o material que lhe deu origem não era puro como o do primeiro homem, estava impregnado de “imundices” e “excrementos”, nesse ponto do mito, como explica Sicuteri (1990), já se percebe que a figura feminina foi criada para ser inferior ao homem e a sujeira representava as forças demoníacas que viriam a se aflorar na relação entre os dois.

O conflito nasce então da insatisfação de Lilith em permanecer “por baixo” de Adão nas relações sexuais levando-a rebelar-se contra o companheiro. É evidente a preocupação que a lenda tem em tecer uma natureza excessivamente sexual para Lilith, o que nos permite traçar um paralelo com os discursos que reafirmam a necessidade de controlar a sexualidade feminina, vista como demasiadamente sensual, provocativa e perigosa. Punida por Deus devido à sua rebeldia Lilith transforma-se efetivamente em um demônio, uma mulher-demônio sedutora, que voa pelos céus noturnos e ataca a homens que dormem sós para dar vida a outras criaturas malignas, pois não podia conceber seres humanos. Percebe-se como a conotação sexual é central, o que pode ser uma das razões para ter sido eliminada do texto cristão, mas mais que isso, Lilith representa em certa medida uma reação e negação ao domínio masculino (LARAIA, 1997).

Concebida para consolar Adão pela perda da primeira mulher, Eva também constitui-se em um mau exemplo de comportamento feminino. Mesmo criada a partir de uma costela do homem, uma maneira de garantir sua submissão, Eva descumpriu os ensinamentos de Deus e conduziu Adão para o erro, o que terminou por condenar todos os seres humanos que viriam a nascer a partir de então. Em algumas versões a serpente que tentou Eva teria sido a própria Lilith que, ao assumir esta forma, a penetrou levando a comer o fruto proibido. Este foi o pecado original.

Eva, que o cometeu desejando tornar-se tão poderosa quanto Deus, é a origem de todos os males da humanidade, já que a punição para os seres humanos foi a perda da imortalidade. A mulher é novamente colocada como causadora de problemas, enquanto o homem, vacilante, é aquele que é levado a cometer delitos devido à suas artimanhas. Os dois são expulsos do paraíso e devem crescer e se multiplicar. Diferente de Lilith que, como punição não podia gerar filhos, Eva torna-se então mãe e espo-

sa, todavia, deve permanecer na constante vigilância de seu marido, por ser pecadora e sedutora.

Eva não era ainda o ideal de mulher a ser apregoado pelo cristianismo, mas seu exemplo serviu para disseminar a necessidade de governo sobre a mulher e sua subserviência ao homem, filhos e marido. É com Maria – virgem, assexuada, mãe dedicada e esposa servil – que se constrói de fato o modelo máximo para o feminino no Ocidente. Em decorrência, como Vasconcelos (2005, p. 9) bem resume: “As mulheres que transgridem o modelo ‘esposa-mãe-dona-de-casa-assexuada’ são consideradas uma alteração do quadro normal da mulher e devem ser culpadas pela sociedade [...]”

Ao falarmos dos impactos e atualidade dessas representações femininas, construídas ao longo da História: deusas, demônios, sedutoras, pecadoras, mães, virgens, santas entre outras na contemporaneidade, não podemos deixar de ressaltar que muitas resistências e lutas foram travadas para que as mulheres fossem libertadas da “Mulher”, identidade cristalizada e atrelada à modelos e padrões operados como “camisas de força” às experiências femininas, pelos movimentos feministas, iniciados aproximadamente na década de 60 do século passado.

Nesse sentido, muitos avanços e mudanças têm ocorrido nos últimos anos e as mulheres têm embaralhado e subvertido os estereótipos do “feminino” com a maior fluidez e “liberdade” já vistas no predomínio da crença Cristã, sob a qual ainda vivemos no Ocidente. Nos dias de hoje, poucos sujeitos, exceto os geralmente ligados a setores e grupos radicalmente conservadores, se sentem desimpedidos e no “direito” para expressar publicamente a misoginia e violência contra a mulher, em nosso país, por exemplo.

Todavia, isso não se coloca como batalha vencida frente à inferiorização histórica³. Diante do anonimato ou de formas menos visíveis se percebem ainda a força que as simbologias e representações tanto da mitologia clássica quanto da babilônica-judaica e cristã acerca das perversões e

³ Consideramos importante ressaltar que não foi somente pela mitologia, misticismos e religiões que se negativou o “feminino”. Os pensadores, a Filosofia Clássica, a Biologia, enfim a Ciência Moderna também construiu poderosos discursos, talvez com maior força atualmente do que os religiosos, de submissão das mulheres em relação à “natureza” masculina. Durante séculos elas foram impedidas de ter acesso à instrução institucional, participar do “fazer ciência” e enfrentaram muitos obstáculos para ocupar posições, no mercado de trabalho, de liderança. Não tratamos de tais aspectos no texto pois nosso recorte se limitou especificamente a respeito das figuras simbólicas femininas que influenciaram/influenciam as representações de “mulheres” na contemporaneidade e suas implicações na educação de meninas, no espaço escolar.

pecados provocados pelo feminino exercem e se reatualizam sob novas formas – agora mais sutis – no imaginário social⁴. A esse respeito nos interessa debater as minúcias, os detalhes e as sutilezas que preservam e carregam a desigualdade, em específico, no espaço da escola, no campo da Educação.

A ATUALIDADE DE TAIS MITOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EMPREENDIDA PELA ESCOLA

Guacira Lopes Louro (1999) nos alerta que as escolas, historicamente, sempre estiveram preocupadas em transformar meninos e meninas em homens e mulheres “de verdade”. Em outras palavras, sujeitos alinhados aos ideais de feminilidades e masculinidades hegemônicos. Nesse sentido, para que meninas sejam educadas, no ambiente educacional, de modo a atender esse padrão, são empregadas técnicas, ações, e práticas que visam formá-las mais para o modelo de Maria, do que de Lilith ou qualquer outra figura feminina transgressora.

Tal empreendimento se inicia, inclusive, antes mesmo de estudantes ingressarem efetivamente no contexto educacional. A partir dos materiais didáticos, planejados e confeccionados para compor o currículo escolar, já se fazem presentes representações femininas que reforçam a “tendência ao pecado”, traição e fraqueza moral das mulheres como podemos visualizar através de um fragmento textual extraído do material didático de Língua Portuguesa, confeccionado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁵:

⁴ Um importante exemplo é a pesquisa “Tolerância social à violência contra as mulheres”, divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) em 2014, na qual 26% das e dos participantes na pesquisa acreditavam que mulheres merecem ser atacadas quando estão usando roupas que “mostram o corpo”. A investigação faz parte do projeto “Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS)” e entrevistou 3.810 sujeitos, entre homens e mulheres, em cinco regiões do país, alcançando uma grande repercussão na mídia e nas redes sociais da internet. Entre as reações lançou-se no Facebook a campanha “Não mereço ser estuprada”, idealizada pela jornalista Nana Queiroz, que consistia na publicação por parte dos e das usuáries de uma fotografia de si com os dizeres do protesto virtual. Outras variáveis da pesquisa não eram menos graves, por exemplo, 55% acreditavam na existência de “mulher para casar e mulher para levar para cama” e 58% que “se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupro”.

⁵ A atividade didática abordada a seguir se contextualiza na pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Presidente Prudente, intitulada “A mulher escrita: notas sobre a (in) visibilidade feminina no material didático do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura do Estado de São Paulo”, desenvolvida por Jéssica Kurak Ponciano sobre orientação da Prof^a. Dr^a. Arilda Ines Miranda Ribeiro.

[...] Se te amasse como mil vezes tenho dito, há quanto não teria morrido? Tenho-te enganado! És tu que te deves queixar de mim! Ai! Por que não te queixas tu?! Pois eu vi-te partir; não posso ter esperança de que voltes: e respiro ainda. Traí-te! Peço-te perdão! Mas não! Não mo concedas! Trata-me severamente! Não aches os meus sentimentos bem violentos! Sê mais difícil de contentar! Ordena-me que eu morra de amor por ti!... Sim! Conjuro-te a que me socorras, para que, excedendo a fraqueza do meu sexo, acabe tanta hesitação com um ato de verdadeiro desespero.

ALCOFORADO, Mariana. Cartas de amor. In: MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 2002. p. 201.

- a) Esse é o trecho de uma carta escrita no século XVII e atribuída a uma mulher. De acordo com pesquisas históricas, ela manteve correspondência com um oficial francês, com quem, possivelmente, teve um relacionamento amoroso e depois foi abandonada. Qual parece ser o objetivo central do texto?

A autora deste fragmento, Sórora Mariana Alcoforado, era uma religiosa portuguesa, podemos destacar a omissão deste fato na breve explicação da autoria do texto. Sórora Mariana teria falecido em 28 de julho de 1723, e suas missivas foram copiladas e intituladas “*Cartas de Amor*” (MOISES, 2004, p. 200), sendo, posteriormente, bastante reconhecidas no cânon da literatura universal.

Observamos o tom confessional do texto, bem como a menção da autora a uma suposta traição cometida por ela, graças à insatisfação com a distância física e com a indiferença de seu amado, o militar francês Noel Bouton de Chamilly. A religiosa “traí” seu amante num ato de rebeldia, assim como Lilith “traí”⁶ Adão e subverte as vontades de Deus. A insubordinação às normas divinas também aproximam Sórora Mariana e Lilith. Ao rebelar-se contra o criador, Lilith busca aplacar suas necessidades sexuais com outros homens, concebendo demônios; e Mariana Alcoforado rebelar-se de modo análogo contra a instituição cristã ao quebrar os votos do celibato através de uma relação afetiva com um homem.

Massaud Moisés (2004) explica que a religiosa refletia de modo significativo em suas missivas a estética da produção literária barroca que mesclava elementos divinos com profanos (MOISÉS, 2004, p. 202). As confissões presentes nas *Cartas de Amor* dizem respeito aos “impulsos a um

⁶ O termo foi utilizado entre aspas pelo fato de não se tratar exatamente de uma traição, mas sim de uma revolta ao julgo patriarcal, sendo interpretada como traição pelo patriarcado, que desconsiderava a autonomia feminina.

tempo carnais e espirituais, sensuais e místicos” (MOISÉS, 2004), assim como o mito de Lilith, Eva e Adão.

Todavia, o que consideramos problemático é a forma como esse fragmento vem a integrar o material didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Nenhuma contextualização é feita para que se explicitem as intenções da autora na redação da confissão e tampouco os elementos históricos e literários que a compõem são problematizados, relegando o texto assim à possibilidade de conduzir alunas e alunos às perspectivas estigmatizantes acerca das mulheres.

Destarte, para além do currículo formal, do qual faz parte o material didático, temos a força das práticas curriculares cotidianas. Veiculadas nas relações sociais dispostas no espaço e tempo da escola, estas marcam, por vezes de forma mais intensa e reiterada, as trajetórias escolares de meninas.

Valorizam-se estudantes com vestimenta e adereços hiperfemininos, mas sem vulgaridade, cadernos limpos e enfeitados, boa caligrafia, obediência exemplar, que não façam bagunça, não falem demais nem profiram palavrão, não façam brincadeiras de cunho sexual, que sentem de pernas fechadas, que sejam “ajudantes” da professora na hora de manter a ordem da sala, “passar” algo na lousa ou apagar a atividade ao término da aula, entre tantas outras expectativas (MORENO, 1999)

Todavia, justamente por esse conjunto de atributos se tratar de um “ideal”, especialmente excludente, diversas garotas rompem, não se adequam, nem buscam alcançá-lo e com isso colocam em jogo o status de naturalidade⁷ implícito nessa subjetividade subserviente pressuposta à elas em decorrência de seu gênero (AUAD, 2006). Alunas masculinas, falantes, participativas, lésbicas, questionadoras, sem recato, negras, de religiões não-cristãs, estão o tempo todo tencionando o espaço e o currículo escolar.

A resposta, muitas vezes, dada à existência de resistências dos padrões comportamentais que disputam novas representações para as femini-

⁷ Ainda que a escola, bem como diversas outras instituições se empenhem em educar e ensinar sujeitos heterodesignados no nascimento como “mulheres” nos moldes de feminilidades hegemônicas, paradoxalmente, são compreendidos discursos que buscam reforçar que tais características “femininas” presentes nas expressões de gênero desses sujeitos – educados para serem meninas desde a mais tenra idade – são naturais, advindas da “natureza” humana da mulher. Dito de outro modo, todo esse ensino é grande, dispendioso e ininterrupto na mesma proporção em que é invisível e encoberto pelas narrativas essencialistas.

lidades no ambiente escolar é a vigilância excessiva, o controle e regulação maior sobre os corpos das meninas. Essa medida, além de tentar conter as “rebeldias” confirma por meio da maior tutela a ideia de que mulheres são “perigosas”, “ameaçadoras”, carecem de controle contínuo. Dessa maneira, existe em muitos casos, maior punição ou entrelaçamento das questões de gênero e sexualidade à indisciplina cometida por garotas, como percebido por Moreira e Santos (2002, 2004) e Santos (2007).

Ainda que com objetivos diferentes, a pesquisa “Homofobia na escola: análise do Livro de Ocorrência Escolar” de 2014, também encontrou dados documentais, na coleta feita junto às instituições de ensino do município de Presidente Prudente - SP⁸, que se referem à punição diferenciada ou avaliação desigual feita perante a indisciplina cometida por meninos e meninas no ambiente educacional. Nas ocorrências⁹ a seguir, visualizamos contextos em que meninas são notificadas nos registros escolares fazendo algo considerado indisciplinar na companhia de outros estudantes que nem sempre compartilham o mesmo relato ou punição com as mesmas:

Escola I

18/03. 6^aB A aluna **conversa muito** durante à aula, **principalmente com os meninos** da sala. Fala muito alto e fica **tirando a atenção dos garotos** da sala. Ela anda tornando a aula “insuportável” com suas brincadeiras na hora errada. É necessário tomar uma providência com urgência porque ela também não completa as atividades propostas na sala de aula devido a conversa!
Assinatura da professora.

⁸ A investigação foi realizada por Keith Daiani da Silva Braga, em nível mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Arilda Ines Miranda Ribeiro, contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e se pautou nos Livros de Ocorrência Escolar, cadernos onde se registram violências e indisciplinas estudantis, de doze escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II e Médio da cidade Presidente Prudente- SP.

⁹ As ocorrências apresentadas neste presente do texto são transcrições literais dos livros de ocorrência escolar a que tivemos acesso durante nossa pesquisa. Assim sendo, não realizamos correções em relação às normas de escrita da Língua Portuguesa. No que diz respeito à formatação, optamos pelo uso de outro formato de fonte (Arial) para diferenciar as narrativas escolares do corpo do trabalho. Os nomes dos sujeitos que aparecem são todos fictícios e são utilizados quando as narrativas os evidenciam. Deste modo, a forma como o registro aparece pode ter variações como: a data no início ou no final, com assinatura ou sem, escrito na primeira pessoa ou no impessoal. Os grifos ou sublinhados são destaques nossos que fazemos uso para evidenciar determinados aspectos. A classificação inicial “Escola A” “Escola B” é empregada para marcar que se trata de narrativas de instituições de ensino diferentes.

Escola B
01/03. Ana Paula Soares (X) Fala muito
Aluna brinca muito, grita, não para de falar, atrapalha a aula, amigos e **paquera com os meninos**.
Assinatura do professor.

Escola B
01/03. Talita Maciel (X) Desrespeito ao professor.
Ela não faz as atividades e também **fica com os meninos, muita brincadeira, papo e graça**.
Assinatura do professor.

Nas três situações relatadas, a supressão dos nomes dos alunos que também estavam participando das brincadeiras, papos e paqueras, termina por imputar somente às meninas a responsabilidade da indisciplina. Vemos aí a atualidade da figura de Eva na concepção de mulheres que conduzem ao erro, a desordem, que persuadem os homens, neste caso, bastante semelhantes a Adão, inertes, passivos, indiferentes, sem reação, enganados, levados à desobediência. Notamos isso principalmente na primeira narrativa em que a educadora não registra que o tom de voz da aluna atrapalha a todos e todas presentes na sala de aula, mas em específico distrai os garotos.

Parecem à primeira vista detalhes simples, comuns anotações que não implicam consequências posteriores. Entretanto, os Livros de Ocorrência Escolar são documentos oficiais para as instituições que estudamos, se constrói por meio deles um conjunto de informações sobre determinados alunos e alunas, que podem ser consultados, por exemplo, no ano seguinte por um docente novo, caso queira se adiantar no modo como construir o “mapa da sala”¹⁰, ou “conhecer” de antemão estudantes considerados “problemas” entre outras coisas, que influenciam subjetivamente nas relações que esses sujeitos anotados tem ou virão a ter com outros membros da escola (MEYER, 2003; RATTO, 2004).

Além disso, a prática diária de registrar os acontecimentos, numa perspectiva foucaultiana, não se dá descolada de mecanismos de vigilância, controle, punições-gratificações, micropenalidades e exame (FOUCAULT,

¹⁰ O mapa da sala é um planejamento cartográfico em que docentes escolhem estrategicamente onde cada aluno e aluna devam sentar, com intento de diminuir as incidências de comportamentos indisciplinados ou ampliar, melhorar o aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos em sala.

[1975] 2011). Essas narrativas que apresentamos acima, bem como suas construções, possuem efeitos de “verdade”, que são disseminados por todo o corpo da escola, e inclusive para além dela, pois, podem ser acessadas por outras instituições como: Conselho Tutelar, Polícia Militar e até mesmo, em alguns casos, por empresas privadas, que buscam, por exemplo, obter informações sobre a vida escolar de candidatos a vagas de trabalho (BRAGA, 2014).

Outro ponto que também chamou nossa atenção a respeito do tratamento diferenciado, entrelaçado com as representações históricas e simbólicas das mulheres, foi a fiscalização e legislação intensa nos corpos das alunas, por meio de suas vestimentas. Variadas ocorrências consultadas diziam respeito a situações em que as estudantes eram impedidas de entrar na escola por estarem se vestindo de forma considerada inapropriada pela gestão escolar: blusas justas ou cavadas, shorts curto, calças coladas entre outras.

É importante ressaltar que não estamos avaliando se tal atitude por parte das instituições é correta ou não, principalmente porque sabemos que o uso de uniforme escolar é uma regra obrigatória seguida por todas as escolas públicas brasileiras. Interessa-nos, em específico, compreender a discrepância entre meninos e meninas que descumprem essa obrigatoriedade, o porquê de quase todos os registros sobre isso serem protagonizados por garotas.

O uniforme exigido pelas instituições estudadas se refere a uma camiseta com o timbre da escola, em casos com prévia justificativa (estava suja, lavou e não deu tempo de secar, rasgou ou ainda não adquiriu no caso de recém-matriculados) é permitida a entrada sem o mesmo. Todavia para as alunas essa regra não é seguida de forma tão objetiva, pois dependendo do tecido, cumprimento, forma do short/calça/saia usada, portar camiseta timbrada não é suficiente para o ingresso. No caso de discordância por parte dos profissionais da escola, na “inspeção” feita na entrada, é dada a permissão pra assistir aula, mas não se escapa do agravante que é estar portada de forma “duvidosa”, “inadequada”.

Escola B

05/10. No dia de hoje a aluna Regiane Nogueira do 1º D estava **com o celular na classe** lendo mensagem. A aluna não quis entregar para a Diretora. Disse que preferia ir embora mas que o celular ela não entregaria. Foi conversado e aluna se sente na razão, **inclusive o uso de um short curto** para ficar em sala de aula. Assinatura da aluna.

Escola B

05/10. A aluna Luciana Tavares 5ª A estava na sala de aula **bagunçando, inclusive** sem o uniforme **com um shorts curto e uma blusa cavada**, a professora chamou sua atenção e então ela mandou “se foder” e xingou. Quando fui até a sala para retirá-la, mostrou o “dedo” para a professora bem na frente do seu rosto. A aluna ficará suspensa das atividades nos dias 06/10 e 07/10 e só poderá retornar à escola acompanhada do responsável. Porque também respondeu à diretora D. Célia de Paula. Assinatura da aluna.

Podemos perceber que nos dois casos, as alunas obtiveram permissão para assistir a aula, porém quando descumprem as regras disciplinares referentes ao comportamento ou uso do celular, é acrescentado o fato de o fazerem “inclusive [...] com um short curto”. Não existe a priori uma conexão clara entre as duas coisas: “bagunçar e usar short curto” ou “ler mensagem no celular e fazer uso de uma blusa cavada”. Todavia, fica implícito, que a relação estabelecida é de tentar reforçar a gravidade do ocorrido e diminuir a tolerância para com a transgressão da disciplina, tendo em vista, que além de tudo estão vestidas de maneira inadequada.

Para pensarmos essa questão podemos recuperar as contribuições da feminista Adriane Rich (2010), que nos alerta acerca da percepção construída no imaginário social em que os meninos são tomados como seres possuidores de uma “pulsão sexual” natural, incontrolável, que justificaria muitas vezes suas atitudes de violência e abusos contra as mulheres, que ao mesmo tempo são ensinadas a receber tais violações como algo da “natureza” masculina, que deveriam evitar. Temos então, o corpo feminino, como no mito de Lilith, entendido como sedutor, capaz de despertar o desejo irrefreável dos homens, sendo assim, “necessário” um controle maior sobre ele.

Escola I Lara

No dia 11/03 a aluna junto com a colega Luiza procurou a direção para reclamar que o colega Samuel tomou a liberdade de bater no bumbum delas e ficar mexendo na blusa delas para ver o sutiã das mesmas. A aluna foi chamada para conversar, pois no dia da reclamação estava com uma blusa curta e por este motivo foi explicado a ela que nada justifica atitude do colega, mas seria importante que ela se preservasse se preocupando com o tamanho de sua vestimenta, se a mesma deixava aparecer alguma parte da sua roupa íntima. Além disso que não ficasse com brincadeiras de tapas com os colegas dentro e fora da sala de aula. Foi aplicado advertência verbal no aluno. Assinado pela Professora Mediadora.

O caso acima é bastante preocupante. Mesmo a docente pontuando que nada justifica a atitude do aluno de tocar o corpo das meninas sem consentimento, a escolha de falar a respeito de suas vestimentas e o conselho dado às meninas sobre “se preservar” na mesma ocasião em que essas estudantes buscam apoio da escola para relatar uma situação abusiva, alimentam e retroalimentam, ainda que não intencionalmente, as perspectivas de culpabilização das próprias mulheres nos variados casos de assédios e violências sexuais (NARVAZ; KOLLER, 2007).

Para finalizar, vemos nessa narrativa o encontro entre as perspectivas do feminino que ora os demonizam: as mulheres não podem perder a vigilância de seus corpos, devem “checar” se nenhuma parte está aparecendo, pois é por meio deles que os homens são “atentados” “provocados” a pecar; e que ora as procuram “santificar”, tornar decentes e recatadas como Maria, evidente no conselho: “seria importante que ela se preservasse”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, por meio do diálogo entre autoras e autores feministas buscamos demonstrar, como a mitologia e a religião constituem – juntamente com outros fatores, aqui não trabalhados, tais como os discursos filosóficos clássicos e as argumentações da medicina moderna – os sustentáculos de visões percebidas em diversos contextos sociais, em nosso caso o escolar, que, com frequência, inferiorizam tudo que se relaciona ao feminino.

Compreendemos que tais perspectivas, a partir do advento do patriarcado, têm engendrado, historicamente no Ocidente, muitas das oposi-

ções acerca do que é ser mulher (anjo-demônio/mãe-puta), em outras palavras: “[...] da origem dos males do mundo, tanto pela mitologia clássica quanto na perspectiva judaico-cristã, encontramos esta figura demoníaca ou santificada da mulher.” (VANNUCHI, 2010, p. 65).

Tal ambiguidade, a nosso ver, perpassa também, ainda que de forma velada as relações e práticas educativas presentes nas instituições de ensino: meninas tem seu corpo vigiado, sua vestimenta inspecionada, avaliações de indisciplina atravessada pelas questões de gênero entre outros aspectos supracitados. Dessa forma, acreditamos na necessidade de ampliação de lutas sociais, políticas e estudos na defesa de uma educação que promova a desconstrução de tais referentes, pois ainda que muitas das mobilizações feministas travadas desde a metade do século passado até os dias atuais tenham trazidos enormes avanços, as desigualdades de gênero, androcentrismo, misoginia e o machismo ainda persistem e adquirem novas estilísticas – cada vez mais invisíveis – para perpetuarem-se em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.
- BLOG DO SAKAMOTO. Organizadora do “Eu não mereço se estuprada” recebe ameaças de estupro. Disponível em: <<http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2014/03/29/organizadora-do-eu-nao-mereco-ser-estuprada-recebe-ameacas-de-estupro/>>. Acesso em: 29 mar. 2014.
- BRAGA, K. D. S. *Homofobia na escola: análise do Livro de Ocorrência Escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2011.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Tolerância social à violência contra as mulheres*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf> Acesso em: 22 abr. 2015.

- LARAIA, R. B. Jardim do Éden revisitado. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 40, n. 1, p-149-164, 1997.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.
- MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- MOISÉS, M. *A criação literária: poesia*. 29. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MOREIRA, M. F. S.; SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? *Educação em Revista*, n. 3, p. 141-160, 2002.
- MOREIRA, M. F. S. ; SANTOS, L. P. Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 12, n. 69, p. 1-22, 2004.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1999. (Educação em Pauta; escola e democracia).
- MOURA, N. C. *Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MURARO, R. M. *Os seis meses em que fui homem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.
- NARVAZ, M.; KOLLER, S. O feminino, o incesto e a sedução: problematizando os discursos de culpabilização das mulheres e das meninas diante da violação sexual. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 6, p. 77-84, 2007.
- OLIVEIRA, R. Em nome da Mãe: o arquétipo da Deusa e sua manifestação nos dias atuais. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 3, p. 1-16, 2005. Mimeografado.
- RATTO, A. L. S. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. 2004. 322 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas*, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.
- ROSEMBERG, F. et al. Debate – livros didáticos: análises e propostas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p. 103-105, 1987.

SANTOS, L. P. *Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque do gênero*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Caderno do aluno: língua portuguesa: linguagens ensino fundamental: 7ª série/8º ano, volume 1*. São Paulo, 2014.

SICUTERI, R. *Lilith: a lua negra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

SWAIN, T. N. *De deusa à bruxa: uma história de silêncio*. 2008. Disponível em: <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/brasil/deusa.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

UOL NOTÍCIAS. *Campanha não mereço ser estuprada*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/album/2014/03/29/campanha-nao-mereco-ser-estuprada.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

VANNUCHI, M. L. A construção das identidades de gênero. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 23, n. 1/2, p. 61-77, 2010.

VASCONCELOS, V. N. P. Visões sobre as mulheres na sociedade ocidental. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 3, p. 1-10, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE MÍDIA E GÊNERO

Juliana Leme Faleiros

INTRODUÇÃO

O Brasil, apesar de farta legislação e intenso movimento social, ainda tem números altíssimos de violência de gênero. A toda semana acompanhamos casos noticiados pelos meios de comunicação que nos colocam numa postura de indignação, de complacência ou, até mesmo, de anestesia.

Refletir sobre caminhos a serem trilhados por toda a sociedade para evitar ou, ao menos, diminuir a ocorrência de tais fatos é um dos objetivos desse artigo, com especial atenção ao papel dos meios de comunicação.

I ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE TEORIA DE GÊNERO

A teoria de gênero analisa a organização social sob a ótica das desigualdades de gênero e tem seu fundamento, primordialmente, nos estudos feministas.

Nos anos 60/70 do século passado as lutas feministas, em especial na Europa e nos EUA, passaram a ser questionadas sobre o estreitamento de perspectivas e da não inclusão das reivindicações de mulheres negras¹, lésbicas e transexuais.

¹ A luta das mulheres negras é bastante antiga e vale ressaltar o discurso de Sojourner Truth, em 1851, na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio, Estados Unidos, intitulado “E eu não sou mulher?” no qual questiona o tratamento diferente dispensado às mulheres brancas. No Brasil, o marco do movimento de mulheres negras é o III Encontro Feminista Latino-americano ocorrido em Bertioga/SP, em 1985.

Para Carla Cristina Garcia, gênero é

Referência a um conceito construído pelas ciências sociais nas últimas décadas para analisar a construção sócio-histórico das identidades masculina e feminina. A teoria afirma que entre todos os elementos que constituem o sistema de gênero – também denominado ‘patriarcado’ por algumas correntes de pesquisa – existem discursos de legitimação sexual ou ideologia sexual. Esses discursos legitimam a ordem estabelecida, justificam a hierarquização dos homens e do masculino e das mulheres e do feminino em cada sociedade determinada. São sistemas de crenças que especificam o que é característico de um e outro sexo e, a partir daí, determinam os direitos, os espaços, as atividades e as condutas próprias de cada sexo. O conceito de gênero é a categoria central da teoria feminista. *Parte da ideia de que o feminino e o masculino não são fatos biológicos, mas sim construções culturais.* Por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres. Gênero não é sinônimo de sexo. (GARCIA, 2011, p. 19, grifo nosso).

Nasce, assim, uma nova forma de olhar e enfrentar a dominação masculina. Uma maneira mais acurada e sensível às particularidades, que além de afastar o determinismo biológico, inclui, nessa perspectiva, as categorias de classe, raça e sexualidade (MOORE, 1997).

A identidade passa a ser entendida como um processo múltiplo no qual várias categorias se articulam, formando uma subjetividade complexa que não pode ser reduzida a apenas uma delas.

A teoria de gênero interseccional alcança um ponto comum às lutas: o ser mulher sem a marca da universalidade, atentando-se às minorias dentro das minorias. Almeja, também, romper com o véu acrítico, dessacralizar ideologias e compreender a real fissura da sociedade.

Esse é o paradigma aqui adotado.

2 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra a mulher é, ainda, assunto recorrente em nosso cotidiano e, apesar do amplo conhecimento da edição da Lei Maria da

Penha, Lei 11.340², o poder público se depara dia a dia com número alarmante de notificações de crimes dessa natureza³.

O *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2014*⁴, por exemplo, revelou que 50.320 crimes de estupro foram praticados em 2013. No entanto, acredita-se numa subnotificação e, portanto, o número real dos crimes dessa natureza pode ser três vezes maior⁵.

No *Global Gender Gap Report 2014*⁶, relatório que avalia as diferenças entre homens e mulheres no que se refere à saúde, educação, economia e indicadores políticos, o Brasil caiu nove posições, ficando em 71º lugar. Ainda que o Brasil tenha alcançado nota elevada no quesito educação, faltam avanços na questão salarial e no empoderamento.

Violência é uma chaga na sociedade, pois sempre “envolve a infligência de dano ou sofrimento” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 804) e, dessa forma, qualquer que seja a intensidade ou a qualificação, será sempre um assombro sua existência.

O direito da mulher é considerado um direito humano⁷, mas que tem sido sistematicamente violado em todos os ambientes e/ou relações: trabalho, escola, família, política e, o que aqui interessa mais detalhadamente, na mídia.

Numa constância exacerbada, vislumbramos exemplos de violação de direitos de todas as naturezas pelos meios de comunicação.

Na posse para o segundo mandato da Presidenta Dilma, por exemplo, apesar da impertinência, muitos comentários sobre seu traje, inclusive de jornalistas políticos, foram veiculados pela chamada grande imprensa.

² Em pesquisa realizada pelo Senado Federal, DataSenado, ficou demonstrado que 99% da população tem conhecimento da Lei nº 11.340/2006. A pesquisa pode ser consultada: <http://www.senado.gov.br/noticias/datasenado/release_pesquisa.asp?p=46>. Acesso em: 10 dez. 2013.

³ Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19873>. Acesso em: 10 dez. 2013.

⁴ Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//8anuariofbp.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

⁵ Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/noticias/nota-da-ministra-eleonora-menicucci-sobre-dados-de-estupro-do-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

⁶ Disponível em: <<http://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2014>>. Acesso em: 31 out. 2014.

⁷ O artigo 18 da Declaração de Direitos Humanos de Viena, elaborada em 1993 na II Conferência Internacional de Direitos Humanos reforçou que os direitos das mulheres estão explicitamente inseridos no rol de direitos humanos.

As revistas, tanto ditas para o público feminino quanto ditas para o público masculino, são instrumento de adestramento de corpos, como nos alerta Pierre Bourdieu (1999, p. 74), impondo comportamentos, medidas definidas e estilo determinado no modo de vestir.

Da mesma forma, a mídia eletrônica. Em janeiro do corrente ano, a jornalista Fernanda Gentil foi objeto de críticas a seu corpo pelo portal R7. A matéria com o título “Expectativa X realidade” exibia fotos dela na praia e debochava de seu corpo. Com as críticas, o site retirou as imagens e pediu desculpas.⁸

No início de março a Rede Bandeirantes veiculou reprise do programa “Agora é Tarde” no qual o ator Alexandre Frota relatava que tinha feito sexo sem consentimento – estupro – com uma mãe de santo que fora consultar.

O fato causou indignação e o coletivo Intervezes provocou o Ministério das Comunicações, o Ministério Público e a emissora para que medidas adequadas fossem tomadas. Até o momento, a pressão do Coletivo resultou na retirada do programa do ar, mas sob a alegação de que a grade está sendo refeita por motivos financeiros.

Pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão⁹ revela que 84% dos entrevistados concordam que o corpo da mulher é usado para vender produtos e 58% avaliam que o corpo da mulher é mostrado como objeto sexual.

Esse modo de agir - e reproduzir - dos meios de comunicação naturaliza a violência e episódios como os relatados podem passar despercebidos pelos leitores e telespectadores como sendo não violentos.

A dupla moral e a objetificação das mulheres ainda estão na ordem do dia. O Brasil não ultrapassou esse modelo e os meios de comunicação tem reforçado a visão de mundo eminentemente masculina.

Pierre Bourdieu (1999), em sua obra *A dominação masculina*, aborda o tema da violência simbólica e afirma que ela “não opera na or-

⁸ Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/167381/R7-pisa-na-bola-em-patrolha-a-corpo-de-Fernanda-Gentil-que-est%C3%A1-gr%C3%A1vida.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

⁹ Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2012/05/representacoes_das_mulheres_nas_propagandas_na_tv.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

dem das intenções conscientes” (p. 74) e é no campo do desconhecido que “a dominação masculina encontra um de seus melhores suportes.” (p. 98).

Para o autor francês a violência simbólica “se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar” (1999, p. 47).

Ainda que a mídia não tenha intenção de propagar a violência, é chegada a hora de uma reflexão intensa e crítica sobre os reflexos do conteúdo fornecido para que uma conduta positiva e propositiva seja assumida.

Com a edição da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, ficou consignado em seu artigo 7º que a violência pode ocorrer no trabalho e/ou no ambiente doméstico¹⁰ podendo ser de natureza física, psicológica, moral, sexual e patrimonial.

Infelizmente, estão excluídos do preceito mencionado alguns conceitos importantes sobre o tema, como as violências simbólica, institucional, obstétrica¹¹ e midiática e isso mostra que a lei brasileira precisa de atualização.

A lei correspondente à lei Maria da Penha na Venezuela¹² as prevê, dentre os dezenove tipos ali estabelecidos e no aqui se analisa - a relação entre mídia e gênero - a fixação de *violência midiática* seria de grande valia para a construção da igualdade de gênero prevista no ordenamento jurídico e almejada por parcela da sociedade.

Interessante que a punição prevista pela lei venezuelana é o pagamento de indenização e a abertura de espaço idêntico em duração e horário para a mulher e/ou grupo ofendidos pelo meio de comunicação.

Importa salientar que há um projeto de lei, PL nº 7.378/2014, aguardando deliberação e votação em plenário, proposto pelos parlamentares Luiza Erundina, Paulo Teixeira e Janete Pietá, no qual se pretende a regulamentação da imagem da mulher pelas emissoras de TV aberta e por assinatura.

¹⁰ O artigo 7º da Lei nº 11.340/2006 estabelece as formas de violência bem como explicita o que seriam todas elas.

¹¹ Disponível em: <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/41/Violencia%20Obstetrica.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2014

¹² Disponível em: <http://venezuela.unfpa.org/doumentos/Ley_mujer.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

A intenção do projeto é proibir os meios de comunicação de veicularem programas e/ou imagens que violem os direitos da mulher ainda que não tenham sido por eles produzidos e estabelece sanções pecuniárias nos termos da Lei 4.117/62, Código Brasileiro de Telecomunicações.

À primeira vista, a sanção prevista, por ser de natureza pecuniária, poderia ser suficiente, mas, numa segunda leitura torna-se questionável. A imposição de multas surtirá efeito de transformar a programação e, consequentemente, a questão de gênero na sociedade brasileira?

Ao que parece, melhor seria acompanhar a legislação venezuelana determinando ao meio de comunicação a abertura de mesmo espaço com igual duração a fim de apresentar matéria educativa sobre gênero.

O que realmente urge é que o debate seja feito, pois já chegou a hora de enfrentarmos as raízes da violência de gênero.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE DITAMES LEGAIS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL E SUA RESPONSABILIDADE SOCIAL

Os meios de comunicação não recebem mesmo tratamento jurídico e, neste tópico, será abordado alguns pontos dele.

Revistas e jornais impressos, nos termos do artigo 220, §6º, são desobrigados de licença de autoridade para publicação, devendo, por óbvio, respeitar o ordenamento e sujeitar-se a eventuais medidas judiciais em caso de ofensas ou cometimento de atos ilícitos. São também dispensados de serem geridos por jornalista de formação uma vez que o STF, no julgamento do RE 511.961¹³, se posicionou pela inconstitucionalidade da exigência de diploma e obrigatoriedade de registro em órgão de classe.

As mídias eletrônicas, por seu turno, tem lei específica, Lei nº 12.965/2014, mas o enfoque principal não é sobre conteúdo ou responsabilização por violações dessa natureza, mas regularizar o tráfego de informações, a privacidade, o registro de acesso e a neutralidade/fluidez da rede.

A Secretaria de Comunicação da Presidência da República, recentemente, divulgou resultado da pesquisa sobre hábitos da população em

¹³ Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=109717>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

relação à mídia¹⁴ e, com variações entre regiões, faixa etária, gênero e classe social, nela ficaram demonstrados, dentre outros pontos, os seguintes dados notáveis para a presente discussão: (i) 95% dos entrevistados assistem TV sendo que 73% o fazem diariamente; (ii) 55% ouvem rádio sendo que 30% o fazem diariamente; e (iii) 48% utilizam a internet sendo que 37% diariamente.

Note-se que a TV, em particular, é o meio de comunicação de maior influência e, talvez por isso, considerada educadora informal (MORENO, 2012, p. 77).

Considerá-la como meio de comunicação e de educação tem efeito relevante, pois, o primeiro passo para uma sociedade civilizada é educar para o sentimento de alteridade no sentido de inculcar que todos são humanos merecedores de respeito, independentemente de sua conduta, de sua raça, de seu gênero, de suas escolhas.

Os meios de comunicação com maior rigor na regulação são as rádios e TVs, pois a Constituição Federal determina concessão pública para que esses instrumentos possam transmitir seus conteúdos.

Concessão pública, grosso modo, é a autorização do Estado para que a iniciativa privada atue em seu lugar por período determinado. A transmissão de som e de imagens é de responsabilidade do poder público, mas, por conveniência, aceita atribuir à iniciativa privada essa tarefa.

A Constituição Federal privilegia a liberdade de expressão como direito fundamental, mas, estabelece limites fixando princípios a serem respeitados pelos meios de comunicação. O artigo 221 estabelece que rádios e TVs devem priorizar atividades culturais e educativas, promovendo a cultura nacional e regional e atuando de forma ética.

Em consonância com esses ditames, o Brasil assumiu compromissos na esfera internacional por meio da Convenção para eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW), de 1979 ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 4.377/2002 e da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, denominada de Convenção de Belém do Pará, de 1994, aprovada pelo

¹⁴ Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Brasil em 1º de setembro de 1995 por meio do Decreto Legislativo nº 107 e ratificada em 27 de novembro do mesmo ano que fixam, dentre outros temas, diretrizes de atuação aos meios de comunicação.

Além disso, relevante é a já mencionada Lei Maria da Penha, cujo advento se deu em razão da condenação do Estado brasileiro pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos em 2001 por meio do Relatório 54¹⁵ que determinou a agilização no processamento e julgamento do agressor de Maria da Penha Fernandes, a reparação pela lentidão na solução do caso e a elaboração de leis que viabilizassem o incremento de medidas a fim de coibir a perpetuação da violência contra a mulher.

Dentre medidas protetivas e punitivas, a Lei Maria da Penha prevê medidas preventivas, dentre elas, dirigidas explicitamente aos meios de comunicação como se vê no artigo 8º, III.

O arcabouço jurídico é extenso e completo, todavia, na maior parte dos conteúdos exibidos pelos meios de comunicação, como demonstrado no tópico anterior, ainda há repetidas violações na questão de gênero.

O livre pensar – e manifestar - é ingrediente para a saúde da democracia, mas, na mesma categoria estão os direitos das mulheres e se, a escolha foi pela social democracia, o Estado tem compromissos concretos em reduzir desigualdades e promover a justiça social.

O modelo atual que rege os meios de comunicação com concentração nas mãos de poucos dificulta a realização dos objetivos constitucionais, atravança a construção da cidadania e a efetivação de igualdade de gênero.

CONCLUSÃO

De tudo o que foi exposto e da leitura da realidade brasileira por meio dos dados coletados, pode-se concluir, acompanhada do jurista Celso Antônio Bandeira de Mello, que, nos moldes atuais, a mídia é a maior inimiga do país¹⁶.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm>>. Acesso em: 22 set. 2014.

¹⁶ O jurista assim se pronunciou em entrevista concedida a Luís Nassif no programa 'Brasilianas.org' transmitido pela TV Brasil Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eHa6Bpt-7XQ>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

Os meios de comunicação ao admitirem a veiculação reiterada de violência de gênero pouco cumprem com sua função social.

Na atualidade, a correlação dos temas - mídia e gênero - é amarga e violenta e a sociedade precisa se levantar para reivindicar a conciliação do conteúdo exibido pelos meios de comunicação com a teoria de gênero e as diretrizes constitucionais e internacionais.

Existe um distanciamento entre realidade e diretrizes legais e essa fratura precisa de correções.

Desmistificar o caráter absoluto da liberdade de expressão e discutir a regulamentação dos meios, evitando concentração nas mãos de poucos empresários como fez a Argentina com sua “ley de medios” declarada constitucional pela Suprema Corte daquele país, são caminhos possíveis.

Como assevera Fábio Konder Comparato em prefácio à obra de Venício A. de Lima a liberdade de imprensa se transformou em liberdade de empresa (LIMA, 2012, p. 12) e enfrentar o tema – regulamentação dos meios – com o fim da propriedade cruzada, estabelecendo controle social e fiscalização de conteúdo é essencial para que o Brasil eleve seu patamar civilizatório.

Tanto a Organização das Nações Unidas (ONU) quanto o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) associam igualdade de gênero com desenvolvimento socioeconômico e concluem, em suas pesquisas, que os países desenvolvidos proporcionam aos seus cidadãos políticas públicas que tendem a igualar as condições entre homens e mulheres. Países que proporcionam maior igualdade salarial, direitos maternos/paternos, creches, asilos com qualidade são os países com maior índice de desenvolvimento humano (IDH).

Amartya Sen, ganhador do Prêmio Nobel de Economia, entende que:

pode-se dizer que nada atualmente é tão importante na economia política do desenvolvimento quanto um *reconhecimento adequado da participação e da liderança política, econômica e social das mulheres*. Esse é, de fato, um aspecto crucial do ‘desenvolvimento como liberdade’. (SEN, 2000, p. 235, grifo nosso).

Adotar a ótica de gênero transversalmente¹⁷, ou seja, usar em todos os debates as lentes das questões das mulheres e temas afins é uma das formas que demonstram a maturidade de uma sociedade. É um caminho possível para uma coletividade igual, no aspecto material, justa, solidária e respeitadora da pluralidade.

REFERÊNCIAS

- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2014. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 8, 2014. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//8anuariofbsp.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- BORDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- GARCIA, Carla Cristina. *Breve histórico do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2011.
- LIMA, Venício A. *Liberdade de expressão X liberdade de imprensa: direito à comunicação e democracia*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.
- MOORE, Henrietta. Compreendendo sexo e gênero. “Understanding sex and gender”. In: INGOLD, Tim (Ed.). *Companion encyclopedia of anthropology*. Tradução de Júlio Assis Simões. London: Routledge, 1997. p. 813-830. Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Compreendendo-sexo-e-g%C3%AAnero.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2014.
- MORENO, Raquel. *A imagem da mulher na mídia: controle social comparado*. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvares Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Tradução Laura Teixeira Motta. Revisão de Ricardo Doniselli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- WORLD ECONOMIC FORUM. *Global Gender Gap Report 2014*. Geneva, 2014. Disponível em: <<http://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2014>>. Acesso em: 31 out. 2014.

¹⁷ *Gender mainstreaming* ou princípio da transversalidade parte da ideia de que a questão de gênero deve ser a lente usada nas pautas políticas e econômicas, de acordo com pesquisa realizada pelo Núcleo Direito e Democracia do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (NDD/CEPBRAP) sob coordenação de Marcos Nobre e José Rodrigo Rodriguez para o Projeto Pensando o Direito desenvolvido pelo Ministério da Justiça Disponível em: <http://participacao.mj.gov.br/pensandoodireito/wp-content/uploads/2012/11/11Pensando_Direito_relatorio.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ASPECTOS DA VIOLÊNCIA SEXUAL EM “O MONSTRO”, DE SÉRGIO SANT’ANNA

Larissa Satico Ribeiro Higa

INTRODUÇÃO

Em suas elaborações sobre a literatura brasileira contemporânea, Erik Schollhammer (2011) se baseia na concepção de “contemporâneo” proposta por Agamben (2009) e aponta como uma das principais características dessa literatura a crítica à atualidade, já que o escritor contemporâneo seria “movido por uma grande urgência de se relacionar com sua realidade histórica” (SCHOLLHAMMER, 2010, p. 10). Beatriz Resende (2003) também observa como fundamental na literatura brasileira do século XXI o traço da *presentificação*, pautada na urgência da articulação da ficção com a realidade histórica. Para ambos os críticos, o diálogo com a atualidade, a partir dos anos 1960, se daria principalmente pela problematização da violência urbana, e muitas elaborações literárias assumiriam posturas éticas, negando a contemplação da tragicidade cotidiana e exigindo posicionamento reflexivo do leitor.

A literatura de Sérgio Sant’Anna¹ – produzida desde o final da década de 1960 até os dias atuais - também figura nesse contexto, já que a narrativa do autor traz “um desejo de sincronia, de busca de diálogo íntimo com questões de seu tempo” (SANTOS, 2000, p. 81). Uma dessas questões é a violência sexual. A conexão entre violência e sexualidade que configura o estupro aparece constantemente, no centro do enredo ou à sua margem, em diversas narrativas curtas e novelas do autor: desde o conto “Assassino”, do livro *O sobrevivente* (1969) até o conto “O Homem-

¹ A obra em prosa de Sérgio Sant’Anna conta com dezoito títulos. O autor ganhou importantes prêmios literários, como o Prêmio Jabuti em 1998 por *Um crime delicado* e em 2003 por *O voo da madrugada*; o Prêmio APCA, em 2003, também por *O voo na madrugada* e o Prêmio Clarice Lispector, concebido pela Fundação da Biblioteca Nacional em 2011, por *O livro de Praga – narrativas de amor e arte*.

Mulher I”, de *O Homem-Mulher* (2014)². Sexualidade e violência são tópicos que não se referem apenas a uma realidade exterior, mas permitem uma “reflexão sobre os limites da palavra” (FERREIRA, 2000), pois se referem a situações extremas, de vida e de morte. Nesse sentido, trabalhá-los ficcionalmente exigiria o enfrentamento do inominável e do indizível e, por isso, constituir-se-ia como problema fundamental de linguagem e de arte. São desafios, dentre tantos outros, que a literatura de Sant’Anna proporciona à análise e interpretação críticas.

No conto “O monstro” (1994), a violação e a destruição do corpo alheio ganham caráter central e suscitam discussões sobre a elaboração formal de tópicos polêmicos e complexos. A narrativa consiste, de forma geral e grosseira, na entrevista que o professor de filosofia, Antenor Lott Marçal, concede à Revista *Flagrante* nas dependências da penitenciária Lemos de Brito. Antenor fora condenado pelo estupro e participação no assassinato de Frederica Stucker, uma jovem de vinte anos com grave deficiência visual. A coautora do homicídio teria sido a namorada do professor, Marieta de Castro, que se suicidou assim que soubera que ele se entregaria à polícia. Antenor figura, desse modo, como o único testemunho vivo dos acontecimentos.

A hibridiz de gênero dessa narrativa – o conto é simultaneamente uma entrevista e uma espécie de relato autobiográfico – possibilita o aprofundamento da desconfiança do leitor e uma leitura crítica da voz narrativa majoritária, a do professor entrevistado, e da função referencial da linguagem, sobre a qual se baseiam as notícias midiáticas. Para compreensão do texto e da violência física e simbólica perpetradas por Antenor, é necessária, portanto, análise da constituição desse foco narrativo.

O FOCO NARRATIVO

Jaime Ginzburg (2013) chama a atenção para a importância da constituição do foco narrativo em textos literários marcados por imagens de violência. Importa à compreensão da literatura perceber se o narrador

² Exemplos de outros contos de Sant’Anna em que a relação entre sexualidade e violência é central são: “Embrulho de Carne”; “Composição I”; “O sexo não é uma coisa tão natural”; “O voo da madrugada”; “A voz” e “Um conto nefando?”

caracteriza-se por manter-se à distância dos fatos violentos narrados, se ele é vítima ou algoz da agressão, ou ainda se a construção narrativa apresenta uma intrigante mistura desses posicionamentos. No caso de “O Monstro”, Antenor Lott Marçal é o criminoso e, por isso, sua narrativa, particular e enviesada, tende a se constituir como um discurso de autodefesa, por mais que ele não o confesse explicitamente. Trata-se de um “narrador não confiável” (BOOTH, 1961), sobre o qual é preciso investigar.

A profissão de Antenor diz muito a respeito da relação que ele estabelece com a linguagem. Ele estaria habituado à explicação de conceitos e teorias e ao exercício reflexivo abstrato através do uso da linguagem verbal. A organização formal da entrevista evidencia o domínio e a manipulação do verbo, seu instrumento de trabalho. A preocupação de Antenor com as afirmações e ideias comunicadas reflete-se também nas modificações que fizera no texto final da entrevista antes que ela fosse publicada. De acordo com o editorial da *Flagrante*:

O pouco de edição que foi feito na matéria obedeceu a critérios de melhor ordenamento da mesma e obteve a concordância do entrevistado, que introduziu algumas alterações no texto final, revelando sobretudo preocupações de ordem sintática e de clareza, para depois colocar sua assinatura em todas as folhas originais. (OM, p. 41)³

O entrevistado almeja controle sobre a matéria narrada que deve ser gramaticalmente bem organizada e clara, reivindicando para seu discurso estatuto de verdade última e incontestável. A desvalorização de outras vozes que disputam a interpretação dos acontecimentos reforça esse desejo de Antenor. Ele maldiz tanto o discurso midiático em torno dos crimes contra Frederica – “Não vou alimentar com pormenores o sensacionalismo de uma imprensa que considero bastante suja” (OM, p. 45) – quanto o discurso jurídico, já que mostra desprezo pelos profissionais desse campo – “Não gosto de advogados” (OM, p. 41) e “O promotor defendia uma causa líquida e certa, mas também era um sujeitinho ridículo, jogando para a plateia” (OM, p. 73).

³ Todas as citações de trechos do livro feitas ao longo deste trabalho serão seguidas de abreviação OM – para “O Monstro” – e da página correspondente.

Mesmo que não haja possibilidade de entendimento da situação vivida - dado o contexto de extrema violência - e que a narração não corresponda à transmissão de uma experiência, o professor aposta na função referencial da linguagem. Relaciona-se a essa pretensão o fato de Antenor ter escolhido expressar-se por um veículo de comunicação de massa. A linguagem referencial trabalhada pela mídia e o “poder da palavra impressa” (OM, p. 71) auxiliariam no efeito de real pretendido para seu relato. Nesse sentido, as motivações de Antenor para conceder a entrevista estão mais relacionadas à intensão de controle da matéria narrada do que à necessidade de refletir sobre seu passado e “chegar a uma verdade pelo menos relativa” (OM, p. 41), como ele quer fazer os leitores acreditarem.

Tais situações relacionam-se a uma problemática fundamental geral, que estrutura a narrativa: a dissociação entre o que ocorre no plano do narrado e o que ocorre no plano da narração. Antenor quer persuadir os leitores de sua inocência e, por isso, a objetividade cartesiana - que sustenta narrativas realistas (WATT, 2007) - não é possível. O texto de Sant’Anna pode ser aproximado das reflexões de Theodor Adorno a respeito do narrador no romance pós-guerra, que “não tolera mais nenhuma matéria sem transformá-la, solapando assim o preceito épico da objetividade” (ADORNO, 2003, p. 55). O *subjetivismo* sobre o qual elabora o pensador de Frankfurt auxilia no entendimento da relação entre Antenor e a estória que conta, com a qual está extremamente envolvido.

Uma das importantes evidências desse envolvimento é a construção que o narrador faz da personagem Marieta, sua ex-companheira. As principais características de Marieta, enfatizadas em seu discurso, são a impulsividade - marcada por uma “imprevisibilidade humana” (p. 46) e uma “irracionalidade selvagem” (OM, p. 46) - e o incrível “poder de sedução” (OM, p. 43), de manipulação, que ela exerceria sobre o próprio narrador - o que faria com que Antenor se sentisse “uma espécie de escravo” (OM, p. 47) de Marieta. Todas essas características consistem em estratégias discursivas, construídas ao longo da narrativa, para culpar Marieta pelos crimes que ele mesmo cometera. Sem ela, o estupro e a morte de Frederica não teriam ocorrido, como Antenor explicita logo no início da entrevista: “sem meu relacionamento com Marieta nada de semelhante ao que aconteceu comigo jamais teria acontecido” (OM, p. 41).

De acordo com o entrevistado, Marieta seria responsável por todas as etapas das circunstâncias relativas ao crime. Ela encontrou Frederica na Lagoa Rodrigo de Freitas, e a convidou para ir à sua casa. Marieta também concordou com dopar a jovem quase cega com *valium* e bebida alcoólica, além de ser culpada por aplicar as outras drogas em Frederica: tanto cocaína, quanto éter, cuja ingestão excessiva ocasionara o óbito da moça. Antenor declara que a namorada “quando percebeu que a moça podia entrar em pânico e reagir descontroladamente, decidiu-se por privá-la dos sentidos” (OM, p. 61).

A responsabilidade pelo próprio estupro, do qual Antenor foi agente ativo, é atribuída à Marieta. Momentos antes do crime sexual, ela teria perguntado ao companheiro: “O que você está esperando?” (OM, p. 61), e depois de uma suposta hesitação dele: “Vem cá e come ela de uma vez (OM, p. 61). A fala de Marieta aparece textualmente entre aspas, o que indica que o entrevistado estaria citando-a literalmente. Antenor não nega sua atração por Frederica, mas sugere que o estupro consistiu no uso que Marieta fizera da anatomia de seu corpo masculino para saciar o desejo de seu próprio corpo:

Ela já recuperara o comando da situação e fizera de mim o seu cúmplice. E não sendo, estritamente, uma homossexual, a única forma de consumir a posse completa de Frederica, satisfazer uma voracidade sem limites, era através de um homem. Através de mim. (OM, p. 61).

De acordo com a perspectiva do professor de filosofia, o estupro consistira mais na satisfação do desejo da ex-namorada do que na consumação de seus impulsos sexuais. Toda a caracterização negativa de Marieta é coroada na segunda parte da entrevista, a respeito da qualificação de “monstro”, atribuída ao casal pela imprensa e pela opinião pública. Quando questionado sobre sua opinião a respeito disso, Antenor centra sua resposta também em Marieta, como se a caracterização monstruosa não lhe dissesse respeito:

Marieta não passava de uma criança, sob diversos aspectos, infantil até sua credulidade e egoísmo. Muitas vezes ela dormia com o dedo enfiado na boca e eu podia me enternecer com isso. Havia uma espécie de pureza infantil em sua amoralidade. Marieta não suportava a frus-

tração. O fato é que se você tiver a psicologia de uma criança em um adulto dotado de força e inteligência, eis o monstro. (OM, p. 73).

O professor descreve Marieta como infantil. Ela não suportaria a não realização de seus desejos. A psicologia de Marieta ligar-se-ia à imaturidade, ao descontrole e à sexualidade infantil, uma vez que a monstruosidade significaria a transgressão de regras sociais para evitar a frustração pessoal. Marieta não conseguiria domar suas paixões e domesticar suas pulsões para o bom convívio em sociedade. A associação com a psicologia infantil tem ainda o efeito de afirmação de Antenor como ser superior e adulto e que, diferente dela, estaria inteiramente inscrito na cultura e possibilitado de viver em sociedade.

Todos os comentários e reflexões que constroem o ponto de vista específico do narrador – sobre outros discursos a respeito dos crimes cometidos contra Frederica, sobre suas motivações com relação à entrevista, sobre Marieta e sobre si mesmo – são, no entanto, antagonizados ao longo do conto/entrevista pela voz do entrevistador Alfredo Novalis. Questões como – “Já pensou em submeter-se a algum tratamento psicológico, como, por exemplo, a psicanálise?” (OM, p. 75) e “O senhor já pensou que pode estar louco?” (OM, p. 78) – são provocativas por estimularem Antenor a elaborar diferentes reflexões sobre sua autoimagem. Além disso elas propõem – pelas alusões à psicanálise e à loucura – a ideia de que Antenor pode estar desequilibrado psiquicamente, diferente da sobriedade e dos argumentos lógicos articulados em seu discurso. Nesse sentido, questionamentos e perplexidades expressados por Novalis auxiliam a problematizar o ponto de vista de Antenor Lott, constituindo um elemento perturbação do lugar discursivo dominante.

AS IMAGENS DO CORPO DE FREDERICA STUCKER

Diferente de Marieta, Frederica figura na narrativa de Antenor como uma “moça” sobre a qual pouco se sabe. O narrador, por vezes, refere-se a ela com um vocabulário impreciso e genérico: Frederica “poderia ser considerada, em princípio, como uma jovem comum, normal, mesmo com todo seu problema” (OM, p. 45), com atributos como “simplicidade,

pureza, uma alegria intensa por estar viva.” (OM, p. 45). A caracterização prioritária se dará, no entanto, pelas imagens do corpo da personagem. Seus principais atributos seriam a “deficiência” visual e “beleza” física, notados em primeira instância por Antenor:

[...] Mas quando vi entrar aquela jovem tão bonita e cheia de frescor, com roupa esportiva, senti-me desarmado. E, pelo modo simples de ela tentar fixar os olhos de perto em meu rosto, apertar demoradamente a minha mão, como se quisesse conhecer-me com esse gesto, percebi que se tratava de alguém com certo problema de visão [...] e foi só quando Frederica deu seus primeiros passos na sala que percebi a extensão de sua deficiência. (OM, p. 49).

A quase cegueira de Frederica exacerba sua condição de diferença física com relação ao narrador e à Marieta e configura sua situação de vulnerabilidade. O problema de visão a tornaria mais suscetível à violência cotidiana e à imposição de uma agressão extrema, contra a qual não poderia reagir de maneira contundente. A fragilidade de Frederica é expressa lexicalmente: ela é “desprotegida e eu diria até inocente” (OM, p. 51); tem “uma admiração quase ingênua, ou talvez apenas educada” pelo casal e demonstra uma “bravura um tanto patética” (OM, p. 43).

Com sua deficiência física, a jovem ainda não pode ver que está sendo manipulada por seus algozes, bem como não tem condições de participar, de maneira igualitária, equilibrada e ativa, do jogo de sedução em que vai, aos poucos, sendo envolvida. O aguçamento dos desejos e da excitação de Antenor e Marieta se dá principalmente pelo “olhar” e pela “aparência” OM, (p. 51), na alternância entre voyeurismo⁴ e exibicionismo.

Marieta é apresentada por Antenor como exibicionista. Enquanto ela está no banheiro com Frederica, o professor afirma que “talvez quisesse exibi-la pra mim, espicaçar-me” (OM, p. 52) e ainda que “[...] talvez desejasse ser espionada, principalmente fingindo que não sabia ser espionada. Como já disse, era um requinte típico de Marieta” (OM, p. 52). Para Antenor, Marieta precisava do reconhecimento do “outro” para afirmar sua personalidade e poder, diferente de Frederica, em quem percebe “luz

⁴ Alguns trabalhos centram-se no voyeurismo como chave interpretativa de “O Monstro”. Sobre isso, cf. “O mal narrado: voyeurismo e cumplicidade na narrativa de ‘O monstro’, de Sérgio Sant’Anna”, de Igor Ximenes Graciano.

própria, um brilho autônomo, independente do reconhecimento externo” (OM, p. 45). Antenor figura, por sua vez, como um *voyeur*:

Pois Frederica, completamente nua, não se olhava no espelho para secar os cabelos, como faria uma mulher com a visão normal. Ali de pé, no centro do banheiro, de frente para mim, era como se ela ocupasse um espaço próprio e olhasse para dentro de si mesma, séria, compenetrada, sem qualquer afetação ou consciência de sua beleza, de que pudesse estar sendo objeto do amor de cobiça de outros olhares. (OM, p. 53).

[...] quando a conheci, gostei dela imediatamente. E passei a querê-la com paixão quando a contemplei-a secar os cabelos; naquele momento em que ela não se sabia observada e por isso se revelava limpidamente. (OM, p. 78).

Para Antenor, a cegueira é uma qualidade, mas por ser privada da faculdade da visão, cabe à jovem apenas um papel passivo na relação com Antenor e Marieta. Ela torna-se objeto não só dos olhares, mas da satisfação do desejo alheio. Frederica é corpo sem subjetivação, é corpo-objeto: “Frederica era objeto de nosso desejo e de nossas carícias” (OM, p. 60). A personagem quase cega é objetificada e hiperssexualizada desde que chegara ao apartamento de Marieta. Ela não parece uma moça “experiente” (OM, p. 51) sexualmente e figura, inclusive, uma “moça tão invulgar” (OM, p. 52), mas é muito bonita e vulnerável, e “despertou em nós [em Antenor e Marieta] algo muito além do desejo físico. Ou posso dizer que, por todos os seus atributos, despertou em nós um desejo de possuí-la toda.” (OM, p. 48)

Para facilitar ainda mais a manipulação de Frederica, o casal teve a ideia de dopá-la como *valium*, dando seguimento a um processo de aproximação corporal através da dança. Depois da ingestão de álcool, Frederica apoia seu corpo “como se estivesse tonta ou com sono” (OM, p. 57), quando Marieta junta-se à dupla, iniciando uma dança a três. Nesse momento da narrativa, a reação corporal de Frederica demonstra resistência e desconforto com a situação. Trata-se do primeiro momento em que se nota a não consensualidade de Frederica e é interessante que a negação venha através da expressão corporal, uma vez que a vítima tem sua palavra silenciada o tempo todo:

Pela primeira vez demonstrou perceber que alguma coisa errada estava acontecendo e tentou libertar-se, apesar de tudo gentilmente.

Balbuciava alguma coisa sobre ir embora, sobre telefonar para casa. Mostrava-se sonolenta e enrolava a língua. (OM, p. 58).

Antenor a conduz, então, até o sofá, cobre-a com uma manta e afirma que “Ela se mostrava tão fraca que não mostrou qualquer reação.” (OM, p. 58). Com Frederica desacordada, “profundamente adormecida”, Antenor dá início à violação física mais invasiva, com “carícias” “nos cabelos, no rosto e um pouco mais do que isso [...]” (OM, p. 58). Frederica, por estar desmaiada, “não esboçou qualquer reação nem mesmo quando Marieta puxou a manta, desabotoou-lhe a camisa e acariciou seus seios” (OM, p. 58). A partir daí, o casal fica nu e também despe Frederica, aproveitando do seu corpo inerte. Ambos cheiram cocaína e Marieta coloca um pouco de pó nas narinas da moça, quando se nota a segunda reação de resistência do corpo de Frederica à situação de violência:

Foi quando Frederica começou a espirrar, engasgou-se e pôs-se a debater, murmurando coisas. Marieta ergueu-se de um pulo, foi até o banheiro da parte de baixo da casa e trouxe um frasco de éter. Embebeu uma almofada e comprimiu-a contra o rosto de Frederica. Logo ela voltou a estar inerte. (OM, p. 60).

O éter é a substância que anula definitivamente alguma possibilidade de resistência e Frederica é, enfim, estuprada. A despeito do estado de inconsciência da moça, o professor apresenta em seu discurso o delírio de consentimento, comum às narrativas de estupradores:

Frederica se encontrava diante de mim como uma bela adormecida, uma princesa, a namorada que o homem sombrio que sempre fui gostaria de ter tido. Cheguei verdadeiramente a fantasiar que ela gostava de mim, entregava-se por isso e que, de repente, poderia enlaçar-me em seus braços parar sentir-me junto comigo. Mas quem me tocava, na verdade nos tocava com afeição, era Marieta. (OM, p. 63).

Nessa cena, percebe-se ainda que há caracterização infantil da personagem, por sua associação com o universo do conto de fadas, o que é fator de excitação do estuprador. Além disso, a infantilização tem com consequência discursiva a afirmação da superioridade do professor de filosofia.

Depois disso, quando já “não havia rigidez em seu corpo” (OM, p. 64), mas “absoluta imobilidade e silêncio de seu corpo no sofá” (OM, p. 65), o corpo-objeto de Frederica passa ao registro da abjeção: trata-se de um cadáver qualquer do qual o casal quer se “livrar” (OM, p. 66). O casal preocupa-se em “dar um jeito no corpo” (OM, p. 65) e, para isso, passa a “procurar um lugar ermo para deixarmos o corpo de Frederica” (OM, p. 65). Marieta embrulha “o corpo com um lençol grande” (OM, p. 66) e eles carregam “o corpo embrulhado até o carro” (OM, p. 66). O casal vai até um terreno baldio e é Antenor quem deposita lá o cadáver de Marieta: “Puxei o corpo e deixei-o lá, sem lençol” (OM, p. 67). A respeito da manipulação do cadáver de Marieta, Antenor afirma:

Me lembro de um grande alívio, distensão, por termos nos livrado do cadáver. Naquele momento ele não era de Frederica, nem de ninguém, apenas um fardo muito perigoso do qual conseguíramos nos descartar. Os meus sentimentos em relação a ela, Frederica, só foram voltando, crescendo, depois. (OM, p. 67).

Nota-se, pelas várias alusões despersonalizadas à palavra “corpo” e a “cadáver” – bem como pela maneira com que jogam Frederica em um terreno baldio – que houve, durante todo o contato do casal com a jovem, desconsideração do outro e tratamento antiético. O ocultamento do cadáver é o clímax do processo de objetificação a que a jovem quase cega fora submetida. Ele consistiria, mais uma vez, em estratégia em benefício dos criminosos, que poderiam, dessa maneira, escapar da punição imposta pela justiça. Trata-se de procedimento que impediu, mesmo que por um dia, que o corpo falecido de Frederica tivesse tratamento adequado, de acordo com os rituais de funeral e sepultamento inscritos na cultura.

A CENA DO CRIME: VIOLÊNCIA SEXUAL E LINGUAGEM

Como o foco de nossa análise consiste nos modos de configuração textual da violência sexual, a análise da construção formal em torno da ocorrência do estupro é importante. As figuras de linguagem, o vocabulário e a sintaxe são elementos estéticos relacionados ao posicionamento ético da voz narrativa. Algumas observações podem ser feitas pela leitura

atenta do trecho em que o professor de filosofia refere-se ao momento do estupro:

FLAGRANTE: *O que você sentiu ao violentar a moça?*

ANTENOR: Não gosto desse termo, *embora* deva conformar-me à ação *que* cometi. Mas, *como* procurei esse tempo todo não ser complacente comigo, vou permitir-me agora expor **sentimentos meus muito profundos**, *de modo que* nunca seria possibilitado numa investigação policial ou julgamento. Essa é outra razão por que me dispus a conceder entrevista **tão meticulosa**. *Então, apesar* de toda agressividade, violência, que uma ação dessas implica procurei, quando possuí Frederica, fazê-la **da forma mais amorosa e delicada possível**. Eu não queria magoá-la, feri-la. Vou me permitir ser até ridículo. Frederica se encontrava diante de mim *como* uma bela adormecida, uma princesa, a namorada *que* o homem sombrio *que* sempre fui gostaria de ter tido. Cheguei verdadeiramente a fantasiar *que* ela gostava de mim, entregava-se *por isso e que*, de repente, poderia enlaçar-me em seus braços para sentir-me junto comigo. *Mas quem* me tocava, na verdade nos tocava **com avidez**, era Marieta. (OM, p. 62, grifos nossos).

A primeira constatação é a de que não a referência ao estupro não se dá a partir da utilização desse substantivo, ou da expressão “violência sexual”. Antenor usa o substantivo abstrato “ação” e outros verbos, como “possuir” ou “Consumar a posse completa de Frederica”, diferente do entrevistador, que se refere aos atos cometidos contra Frederica como “violência”.

Antenor também alega envolvimento sentimental e nomeia os cuidados que teria tido pela vítima no momento da violação. O intelectual utiliza um vocábulo do campo semântico amoroso para caracterização do estupro e expressa, paradoxalmente, suposta preocupação com o bem-estar de Frederica, afirmando, posteriormente, que: “apesar de toda agressividade contida em meu ato, houve nele uma mistura de crueldade e amor [...]” (OM, p. 63). Quando o professor começou a tocar o corpo desfalecido de Frederica, afirma que “o tempo todo sentia ternura por ela” (OM, p. 58). A declaração de amor à pessoa que ele estuprou e assassinou aparece de forma enfatizada na seguinte passagem:

Mas, quanto aos meus sentimentos, posso transmitir uma certeza maior, como se fossem eles os verdadeiros fatos e não consigo mais me ver sem essa presença em mim de Frederica Stucker. Quando a conheci, gostei

dela imediatamente. E passei a querê-la com paixão quando a contemplei a secar os cabelos; naquele momento em que ela não se sabia observada e, por isso, se revelava limpidamente. É claro que o ter cometido todas aquelas coisas contra ela obstruía em grande parte esses sentimentos. A partir do instante em que decidi denunciar-me, foi como se a reencontrasse, me libertasse para amá-la. E, já que me dispus a revelar tantas coisas, revelarei mais isto: sou assaltado o tempo todo por um desejo que às vezes se transforma em esperança, mesmo que insensata, de que haverá um outro plano de existência em que me reencontrarei com Frederica e me ajoelharei a seus pés, não propriamente para pedir-lhe perdão, mas para que me compreenda e a todo o meu amor por ela; a todo o desejo que me levou a possuí-la até o aniquilamento. E sonho que, diante de um amor assim tão absoluto, Frederica me estenderá a mão para que eu me levante e nos abracemos apaixonadamente. Essa é uma outra grande razão por que concordei em falar. Para apregoar todo o meu amor por Frederica Stucker. (OM, p. 78).

Tanto o sentimentalismo de Antenor quanto as escolhas lexicais para caracterização do estupro consistem em estratégias utilizadas para deslocar os crimes do campo semântico da violência. Se por um lado o professor visa atenuar sua culpa pelos crimes cometidos, por outro, procura fazê-lo através da busca de empatia do leitor. A “revelação” de seus sentimentos relaciona-se, também, com sua humanização. Um monstro caracterizado pela crueldade e frieza, afinal, não seria acometido por sentimentos tão sinceros. A ideia de delicadeza na violação é, portanto, essencial nesse contexto.

Os grifos em negrito – no primeiro trecho transcrito nessa sessão – consistem em hipérboles que promovem a intensificação do ato e evidenciam o controle discursivo. Percebe-se ainda que não há fragmentação sintática acentuada ou presença constante de elipses. Há predominância de orações subordinadas e os períodos são ligados por conjunções e advérbios – “Mas”; “Então” – que visam a explicação de determinada circunstância e o estabelecimento de relação lógica entre eles. Há, portanto, articulação detalhada da linguagem, com atenção a detalhes, e tentativa de atribuição de coerência e lógica aos fatos narrados.

Em ambos os casos, o choque traumático que a experiência de violência poderia ter causado não é evidenciado em termos formais, de-

monstrando a falta de empatia que os narradores têm com a dor da vítima. A concepção de linguagem é muito diferente, por exemplo, da utilizada por sujeitos que passam por um momento de excesso de violência, que vivem uma situação-limite. A pretensão de Antenor é de que a linguagem por ele utilizada seja referencial, que haja uma comunicação da experiência vivida. Se formalmente não se percebe o impacto da violência, em termos de enredo ele também não aparece: nada se sabe sobre o impacto do estupro para a vida das vítimas, uma vez que Frederica é, em seguida, assassinada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crime de violência sexual não consiste, no histórico de Antenor e Marieta, em caso isolado. Muitas relações sexuais que o casal mantinha, principalmente com outras mulheres, eram baseadas na não consensualidade, como mostra a passagem:

FRAGRANTE: *Vocês já haviam aplicado sonífero em alguma outra pessoa? Alguma outra mulher?*

ANTENOR: Quando eu estava presente, duas vezes, que eu soubesse. Mas aconteceu com mulheres que apenas hesitavam em passar a noite ali. E que depois não se queixavam de haver passado. (OM, p. 55).

Para Antenor é comum a prática de entorpecimento daquelas que se negasse a transar com o casal. Não há em seu discurso preocupação com relação à não violação do outro e com o tratamento respeitoso e ético. Mais do que sujeitos cujas vontades impõem limites à satisfação de seu próprio desejo, as mulheres são percebidas como objetos a seu dispor. Se a literatura mantém relações mediadas, alegóricas, com a realidade histórica, podemos fazer a conexão entre o posicionamento patriarcal e sexista de Antenor e o discurso machista que circula no Brasil na atualidade e que é causa, muitas vezes, da violência sexual e do estupro.

Com relação ao contexto social sobre os crimes sexuais, pode-se dizer que eles ocorrem sistematicamente desde o Brasil Colônia e sempre foram legitimados pelo Estado através de uma legislação arcaica e conservadora. O estupro cumpriria o papel de perpetuação da disparidade social de

gênero. Assim, a predominância do poder masculino ao longo da História do Brasil significaria a persistência continuada das ocorrências de violência sexual. Cientistas sociais (GENDRON, 1994; GROSSI, 1994) apontam, portanto, as determinações históricas dessa violência: ela seria “constitutiva da organização social de gênero no Brasil” (SAFIOTTI, 1994). Apesar dos esforços de organizações não governamentais e dos próprios governos em criarem mecanismos de coibição da violência sexual nas últimas décadas, o assédio e o estupro ainda são realidade de mulheres de todas as faixas etárias no século XXI (SOUZA; ADESSE, 2005).

De maneira ainda mais ampliada, pode-se relacionar o posicionamento de Antenor com as práticas autoritárias patriarcais que se perpetuam ao longo da história do Brasil, tanto na esfera macropolítica do poder, quanto nas relações microssociais e interpessoais. De acordo com essa lógica, a violência cometida contra Frederica Stucker no conto “O monstro” estabeleceria um diálogo com o contexto brasileiro de desrespeito aos generalizado dos direitos humanos e da violência na microsfera social, pautada na assimetria de poder.

Interessante notar que apesar de o narrador de “O Monstro ” querer explicar e atribuir sentido à sua perturbadora experiência, o entendimento completo dos fatos não chega ao leitor. O estupro e assassinato de Frederica não são claramente explicados e as motivações para o crime ainda permanecem obscuras e ininteligíveis. A falta de conclusão e de síntese para os acontecimentos – que permanece à revelia da vontade explícita do narrador – talvez remeta à própria dificuldade de entendimento da violência, de maneira geral, e do estupro, como modo de violência específica, no campo social. Essa constatação exige, então, que mais profunda investigação seja feita a respeito dos modos de narrar a violência sexual.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: _____. *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2003. p. 55-63.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? In: _____. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos; Ed. da Unichapecó, 2009. p. 55-73.

- FERREIRA, Ermelinda. Violência, voyeurismo e literatura. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder et al. (Org.). *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 260-282.
- GENDRON, Colette. Violência e assédio sexual. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 462-471, 1994.
- GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GRACIANO, Igor Ximenes. O mal narrado: voyeurismo e cumplicidade na narrativa de “O monstro”, de Sérgio Sant’Anna. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, DF, n. 28, p. 97-111, 2006.
- GROSSI, Miriam Pillar. Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 472-483, 1994.
- RESENDE, Beatriz. Questões da ficção brasileira no século XXI. *Revista Grumo*, Rio de Janeiro, n. 1, mar. 2003.
- SAFFIOTI, Heleieth. A violência de gênero no Brasil atual. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 442-461, 1994.
- SANT’ANNA, Sérgio. *O monstro: três histórias de amor*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- SANTOS, Luis Alberto Brandão. *Um olho de vidro: a narrativa de Sérgio Sant’Anna*. Belo Horizonte: UFMG, FALE, 2000.
- SCHØLLHAMMER, Karl Erik. *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- SOUZA, Cecília de Mello e; ADESSE, Leila (Org.). *Violência sexual no Brasil: perspectivas e desafios*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.
- WATT, Ian. O realismo e a forma romance. In: _____. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 11-33.

A MULHER REPRESENTADA NOS LIVROS DE LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEOS: SEMENTES DE IDEIAS LANÇADAS PARA POSSÍVEIS BROTOS DE REFLEXÃO

Aline Escobar Magalhães Ribeiro

Lizabeth Oliveira de Andrade

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

A literatura tradicional/popular, antes do livro infantil tinha função utilitária. O caráter pragmático procurava transmitir a experiência já vivida e, no final do século XVII e início do XVIII a Literatura Infantil surge de adaptações dos contos populares e lendas da Idade Média, a partir de um novo olhar voltado à infância, com o objetivo de atender às necessidades das famílias burguesas em ascensão, e assim, entreter a criança e transmitir-lhe noções morais.

De acordo com Meirelles (1984, p. 53) “os gêneros literários surgem dessas primeiras provas, afeiçoando-se já à fluência das narrativas, ao ritmo do drama, matizando-se em lenda, resumindo-se no breve exemplo do provérbio, gerando todas as outras espécies literárias.”

Assim, o campo literário voltado à criança e à juventude, nesse momento histórico, aponta para adaptações dos clássicos e apropriação dos contos de fadas via folclore.

Perrault e irmãos Grimm se encontram na gênese dessa literatura, além de outros autores que surgem no século XIX, como Andersen, Collodi, Barrie e Carol dentre outros que tornaram-se modelo de Literatura Infantil.

De acordo com Zilberman e Magalhães (1984, p. 4):

As ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas estão inter-relacionadas, como são uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior desta moldura que eclode a literatura infantil.

No Brasil, os primeiros exemplares voltados à infância aparecem por volta do final do século XIX e início do século XX sob a forma de traduções e adaptações e, assim como na Europa, apresenta forte ligação com interesses da Pedagogia, uma vez que as histórias eram produzidas também para atender a seus objetivos fortemente moralizantes, com um lugar de destaque para a família e para a mulher, vista como um poço de virtudes, boa, santa e pura. Conforme trecho da dedicatória do livro *Contos da Carochinha*, escrito por Alberto Figueiredo Pimentel em 1894 e citado por Amaral (2004): “[...] e lembra-te que a vida de família é a única feliz, que o lar é o único mundo onde se vive bem, onde a Mulher, boa, santa, pura, carinhosa, impera como rainha.” (PIMENTEL apud AMARAL, 2004, p. 22).

A posição de superioridade conferida à mulher contrapõe-se à repressão e ao confinamento no lar vivenciado pelas mulheres.

Para além de histórias com fundo didático-moralizante Lobato inova em 1921 com *Narizinho Arrebitado*, em que o grande desafio é a esperteza e a inteligência, com objetivo de entreter as crianças.

Lobato configura-se como uma exceção num cenário voltado ao ensino da moral e dos bons costumes.

Na década de 1940 há uma expansão da literatura em quadrinhos, contudo, prolifera-se uma literatura muito ligada, ainda, a uma educação moral e cívica.

Os anos de 1960 representam um período de transição para a década de 1970, que se expande aos anos de 1980 e estende-se até os dias atuais, em que os livros literários ganham notoriedade, com diferentes linguagens e com a presença, cada vez maior, da ilustração das histórias. São pensadas de modo a atrair a atenção da criança, diverti-la e estimulá-la.

Contudo, diante do retrospecto ora apresentado e com uma gama enorme de livros de Literatura Infantil que, inclusive chegam às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ainda são poucos os livros destinados às crianças que apresentam uma representação do feminino com vistas a uma formação de papéis, de funções, da constituição de homem e mulher que condizem com as necessidades de nossa sociedade atual..

Nos livros de Literatura Infantil, muitas vezes é possível perceber, que na representação do gênero feminino sobra tarefas desvalorizadas socialmente.

E nessas representações, cabe ao gênero feminino as tarefas e qualidades menos valorizadas socialmente, já que lhe é imputado um status inferior, estabelecendo-se uma hierarquia entre um gênero e outro com base em tais imagens, tão fortemente enraizadas na cultura, fica difícil perceber e aceitar alguém fora desse perfil, gerando permanentes situações conflituosas. E mais acirradas quando alguém se manifesta de outra maneira. (AMARAL, 2004, p. 17).

De acordo com a autora, a Literatura Infantil também pode contribuir para a reprodução da divisão dos gêneros no meio social, corroborando a representação de uma essência feminina e de outra masculina. Em sua pesquisa, Amaral (2004), aponta que diversas atividades consideradas como trabalho, situadas na esfera pública, são desempenhadas, nos livros de Literatura Infantil, pelas pessoas do sexo masculino, enquanto que as atividades domésticas aparecem representadas pelas pessoas do sexo feminino. E que, sendo assim, as características atribuídas ao gênero feminino e masculino podem ser apropriadas e reproduzidas pelas crianças e jovens leitores de modo a reproduzir desigualdades.

Cabe aos(as) professores(as) discernimento na escolha e no trabalho com os livros a serem ofertados às crianças e aos jovens leitores para que situações de distinção entre os gêneros que apareçam de forma explícita ou não nos livros de Literatura Infantil possam ser superadas. Além disso, um olhar voltado ao universo feminino e suas peculiaridades nos últimos anos, pode contribuir à produção de livros que abordem a temática de modo a trazerem referências e modelos condizentes com a realidade que cerca a sociedade atual.

A mulher da atualidade, pode assumir a posição de chefe de família, mas também pode contribuir como os homens nos diferentes espaços sociais, nas diferentes áreas do conhecimento científico e tecnológico e, por isso, merece ser respeitada, valorizada e representada com essas características.

Traçamos nesta abertura do texto, uma breve história da Literatura Infantil, apontando a influência social, cultural e política nas histórias, sobretudo, da representação das personagens femininas. Sobre estas, vamos detalhar melhor na próxima parte do nosso texto.

MULHERES DA LITERATURA INFANTIL X MULHERES MODERNAS

Ao buscarmos analisar a representação da mulher nos livros de Literatura Infantil do PNBE, acervo de 2010, nos propomos a compreender os papéis que a mulher desempenhava nas histórias, desde aspectos relacionados ao texto verbal, quando ela participa ativamente com falas na história, quando narram uma história sobre ela ou apenas a citam, até aspectos ligados ao texto não-verbal, em que fundo¹ a história se passa, em qual plano, segundo Faria (2006) a personagem da mulher está no plano primário, secundário ou terciário, e ainda, de acordo com Linden (2011) em algum enquadramento diferenciado, segundo a autora, enquadramentos são quadros, contornando a imagem, que podem aparecer dentro de uma mesma página ilustrada separando alguns aspectos que o ilustrador queira ressaltar, como por exemplo: qual sua fisionomia, vestes, cor de

¹ Entendemos como fundo a paisagem sobre a qual os personagens são inseridos. Se é de dia, a noite, numa floresta, num castelo, em casa, entre outros ambientes possíveis.

pele, qual profissão exerce, se cuida do lar e dos filhos, como interage com os outros personagens da história, etc.

Já havíamos analisado esses livros em outros aspectos, mais ligados aos elementos da linguagem, do projeto gráfico-editorial e das ilustrações, sem nos deter à representação da mulher, por causa de um projeto financiado pela PIBIC, chamado “Liz, Era o que Você Era Bolsista, Você Não Tem o Nome? Eu Não Lembro.” Como eram dois campus da Unesp no projeto (Marília e Presidente Prudente), dividimos os livros para as análises, utilizando neste trabalho os cinquenta que tínhamos conosco.

Após a análise dos livros, verificamos que dos cinquenta, vinte traziam a representação da mulher, ou seja, pouco mais de um terço dos livros, porém, a maioria deles representavam a mulher com papel secundário, dependendo de outros personagens para definir a sua história e se tornar feliz, como no caso dos contos em que a princesa depende do encontro com o príncipe para ser feliz para sempre.

O motivo da felicidade das mulheres estava relacionado as ações de outros personagens, como ganhar um presente esperado, encontrar alguém para casar e viver feliz para sempre, alguém que ajudasse a vencer os seus medos. Além disso, a mulher sempre aparecia em espaços demarcados, cultural e historicamente, como próprios da figura feminina, em casa, cuidando da limpeza, dos filhos, etc. Outras profissões ou ações possíveis para as mulheres quase não foram mencionadas neste acervo. É, ainda, nos livros de Literatura Infantil, muito frequente a representação da mulher com um papel secundário. Isso se deve as marcas históricas e culturais sobre a concepção da mulher e sua representação social, apesar das lutas e conquistas ao longo dos anos, a mulher ainda é projetada como frágil, delicada, dependente, sentimental, sobretudo, associada à imagem de mãe, cuja função aprece como principal papel na sociedade. Desse modo, o livro como fruto e objeto da cultura humana historicamente acumulada, chega a nós com uma narrativa a ser contada e prenhe de concepções, isto tem relação com a intenção e o intuito em fazer o livro ou texto. Segundo Perrotti (1986), a confirmação da intencionalidade de um texto dependerá de todas as configurações possíveis, desde a escolha vocabular, a configuração gráfica, escolha das cores, tamanho do livro, dentre outras. Tudo isso

muda de acordo com o público a que se destina, das concepções de quem escreve, do momento histórico e político, etc.

Assim, ao termos contato com o livro, recebemos muitas informações que às vezes não percebemos estar contidas no texto verbal ou não-verbal e por isso, questionamos a representação da mulher presente nos livros que estão compondo as bibliotecas das escolas públicas do nosso país. Caberia aqui questionarmos tantas outras concepções presentes nos livros que chegam às nossas crianças, como por exemplo, qual a representação de infância? Qual a representação de família? Qual a representação de homem na nossa sociedade? Quais são as concepções políticas valorizadas nesses livros? Até mesmo, qual a concepção de livro, posto que vivemos num período em que as marcas digitais estão muito presentes em grande parte da sociedade.

Diante da limitada quantidade de linhas para a exposição de nossas ideias, nesse momento nos limitaremos a analisar a representação da mulher, mas deixamos sementes de ideias lançadas, para que possíveis brotos possam surgir por meio da leitura deste texto. .

Passamos, agora, a descrever o encontro que ofertamos no mini-curso do evento “XII Semana da Mulher – Mulheres, gêneros, violência e educação”, na Unesp – campus de Marília, no mês de Março do ano de 2015, intitulado “A representação do feminino nos livros de Literatura Infantil: uma análise do texto verbal e não verbal.”

MINI-CURSO E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Conforme apontado anteriormente, os livros de Literatura Infantil analisados, pouco representavam as profissões das personagens femininas e quando apareciam, estavam relacionadas a dona de casa, no entanto, quatro livros trouxeram a figura da mulher de forma mais contemporânea. Dos quatro, dois foram escritos por uma mulher, a autora Sylvia Orthof, já falecida e conhecida por suas histórias irreverentes.

A autora e ilustradora adentrou nesse universo a convite de ninguém menos que Ruth Rocha, publicou mais de 120 livros e ganhou vários prêmios por eles, incluindo o Jabuti de 1982 e selos de “altamente recomendável para crianças” pela Fundação Nacional do Livro Infantil

e Juvenil. Faleceu em 1997, deixando de herança livros infantis maravilhosos. (LETRAS PORTUGUÊS, 2011).

A outra foi escrita por Marcelo Duarte, jornalista brasileiro, formado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, é também

o criador da série 'O Guia dos Curiosos', já passou pela redação das revistas Placar, Playboy, Veja São Paulo e foi colaborador da Próxima Viagem, Sexy e SET. É dono da Editora Panda Books, especializada em livros de referência. É apresentador do programa 'Você é Curioso?', na Rádio Bandeirantes, comanda o Loucos por Futebol, na ESPN. (UOL, 2015).

Os dois livros escritos por Sylvia Orthof, *Se as coisas fossem mães* (1984) e *Ervilina e o Príncipe ou Deu a louca em Ervilina* (2009), mostram a figura feminina como personagem principal em suas narrativas, o foco no texto não-verbal é dado de acordo com o impacto dado pela autora nas histórias, no entanto, apenas o segundo livro representa a mulher como personagem, e por isso foi selecionado para nossa análise. Trata-se da história de um príncipe que busca alguém tão delicada, capaz de sentir uma ervilha embaixo de muitos objetos. Ervilina, moça pobre e pastora, em meio a muitas princesas, acaba sendo a única a sentir a ervilha, mas se nega a casar com o príncipe e volta para ser pastora junto de seu rebanho e com seu namorado, com quem quer se casar, quebrando o paradigma de que as mulheres buscam somente príncipes e que não querem ter outra função que não seja ser princesa e viver feliz para sempre.

O livro de Marcelo Duarte, *A mulher que falava pára-choquês* (2008), foi publicado pela editora Panda Books, a qual Marcelo é o dono, e também traz uma representação de mulher contemporânea, trabalhadora, que trabalha em uma cabine de pedágio de uma rodovia, além de ter suas funções em casa e relações sociais com outras pessoas como vizinhos e um namorado. Nessa narrativa, a personagem também ocupa papel central e tudo se desenrola a partir de suas ações, tanto no texto verbal, quanto no texto não-verbal.

O quarto texto é um poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Lembranças de um mundo antigo”, contido no livro *A cor de cada um* (2007). Este poema retrata a figura da mulher como uma cuidadora de irmãos mais novos, que pretende conhecer um rapaz bom.

Dos quatro livros em que encontramos a representação da mulher, escolhemos *Ervilina e o Príncipe ou deu a louca em Ervilina* (1984), para contrapor o poema “Lembranças de um mundo antigo”, com o intuito de discutir a representação da mulher em cada um deles.

Lemos primeiro o livro de Sylvia Orthof e começamos com algumas indagações referentes às indicações que a própria autora apresenta no livro. Sylvia brinca com as palavras, rompe com o tradicional e apresenta cada parte do livro, a começar pela descrição da página de rosto, que ela chama de “ta na cara”. A ilustradora Laura Castilhos utiliza todos os espaços iniciais do livro, para dar pistas sobre a história, como na capa e na página de rosto.

Segue parte da nossa conversa, neste primeiro momento.

PALESTRANTE 1: Após a página de rosto, ou página ‘ta na cara’, como chama Sylvia Orthof, quais figurações aparecem? PALESTRANTE 2: Um dragão. LAI²: Um cavaleiro. TAN: Um castelo. TAN: Bruxas. PALESTRANTE 3: Alianças. PALESTRANTE 1: Esses aspectos estão presentes em contos clássicos? PARTICIPANTES: Sim. PALESTRANTE 1: Mas já tinha começado a história ou ainda irá começar? (silêncio) PALESTRANTE 1: Vamos ver então.

Como os(as) participantes ainda não conheciam a história era importante destacar os aspectos dos contos clássicos para que, ao conhecerem esta narrativa percebessem a diferença desse conto contemporâneo em relação aos clássicos.

Nesta História, Sylvia Orthof, propõe um reconto do conto “A princesa e a Ervilha” escrita pelo dinamarquês Hans Christian Andersen, “[...] na qual um príncipe procura uma ‘princesa de verdade’ para se casar com ela, e uma moça é testada com uma ervilha.” (LETRAS PORTUGUÊS, 2011). O fio condutor da história é mantido, mas os acontecimentos e,

² Utilizamos as três últimas letras dos nomes dos participantes, para asseguramos o sigilo

principalmente, o desfecho são surpreendentes. A autora descreve essa proposta de recontar a história clássica logo no início.

Vou contar, cá do meu jeito,
uma história muito antiga,
muito feita de princesa,
história de rei, de rainha,
história toda encantada,
melada de bruxa e fada,
história recontada
que resolvi aumentar.
Quem conta um conto, aumenta,
um ponto mais, outro mais,
transforma, vira e inventa,
quem conta um conto
refaz. (ORTHOFF, 2009)

Como se pode observar, o texto é escrito em versos, com um estilo diferente dos contos tradicionais. Há uma preocupação com as rimas. A autora faz, também, uma rica descrição do espaço e das personagens.

Há um anúncio, presente no texto verbal, em determinada parte da narrativa, informando as moças da cidade que o Príncipe quer se casar e que busca uma moça muito meiga, que seja delicada como uma rosa ou uma fada, para se casar e ser feliz para sempre. Isto faz parte dos contos clássicos, a ilusão de uma moça frágil, que seja desejo de um príncipe, que deve conquistá-lo para ser feliz para sempre.

Após a leitura do anúncio ouvimos a seguinte fala de uma das participantes:

NAT: Coitado, ele deve estar iludido para achar uma moça assim!

Outro aspecto ligado ao texto não-verbal foi dito por uma participante em relação aos enfeites denotativos da figura feminina.

KET: Uma representação do feminino presente na ilustração são os enfeites, as mulheres com 'lacinho', colar enfeites nos cabelos, brincos, como se a mulher tivesse sempre que estar enfeitada, bonita, para chamar atenção.

Esta representação do feminino é mais atual e discutimos um pouco essa questão, até mesmo porque, nem sempre as mulheres se enfeitam para chamar a atenção, simplesmente o fazem porque gostam, porque se sentem mais bonitas e isso é muito subjetivo. Os adereços também são herdados histórica e culturalmente. Cada grupo social abordaria essa questão de maneira diferente, mas, pensando no texto não-verbal isso pode ser considerado uma representação da mulher da realeza, os adereços, neste caso, seriam a confirmação do poder e riqueza das candidatas. Na história lida, todas as candidatas ao trono de princesa passavam uma noite no castelo. Elas dormiam em cima de uma cama especial com três colchões, vinte cobertores, lençol bordado com quatro ramos de flores e uma pedrinha embaixo de tudo isso. Quem conseguisse sentir a pedrinha seria a tão delicada princesa para o Príncipe.

Todas as candidatas foram reprovadas, mas o rei sabia que faltava uma em suas terras e mandou buscá-la, era Ervilina, que veio contrariada. Porém, a personagem ao chegar não era uma figura que inspirasse a realeza, por isso suscitamos:

PALESTRANTE 3: Reparem na roupa desta moça, como é? ADV: É toda remendada, com o cabelo meio bagunçado. PALESTRANTE 3: E o que vocês acham, esta representação feminina estaria ao gosto da realeza? LAR: Não. PALESTRANTE 1: Todas as outras estavam de sapatos e essa não tem.

Para dificultar, a rainha mandou tirar a pedra e colocar uma ervilha no lugar para ver se ela seria mesmo delicada.

LAR: É porque a rainha não queria mesmo de jeito nenhum que ela sentisse a pedra, não é? Por isso que ela troca por essa ervilha redonda.

Realmente não adiantou a rainha fazer seus truques, porque ela sentiu a ervilha. O Príncipe se alegrou porque tinha encontrado a tal moça que gostaria, veio com as alianças, porém, a moça se negou a casar-se com ele, pois se casaria com o moço de quem era namorada e voltaria para cuidar do rebanho que era pastora. A última ilustração dá indícios de que o Príncipe acaba não gostando, mostra a língua em sua janela e dá adeus.

Nesta história de Sylvia Orthof, além da narrativa buscar uma moça que dá o foco e encadeamento a tudo, ela traz um desfecho inesperado se comparado com os clássicos, como já dissemos, mas, além disso, no texto não-verbal, Laura Castilhos, a ilustradora, traz várias representações da mulher, com exemplos de mulheres com sapatos de salto, sem salto, sem sapatos, com enfeites, com brincos, sem enfeites, sem brincos, com roupas bonitas, roupas remendadas, com profissão, sem profissão explícita, etc., então, mesmo para a época em que foi escrito pela primeira vez, em 1986, devido a morte da autora, já traz aspectos e cuidados que tratam da mulher com atitude, capaz de ter profissão, de tomar suas próprias decisões, não optando apenas por um príncipe, sobretudo marca o caráter emancipatório. São representações mais próximas do real e da vida de uma boa parcela das mulheres do nosso tempo. Após essa leitura, passamos para o poema de Carlos Drummond, em que pudemos comparar as diferentes representações, possíveis na literatura, sobre as mulheres.

O poema apresenta características mais próximas da escrita tradicional, desde a sua configuração visual, até a escolha das palavras. Clara, a mulher descrita pelo autor, não tem grandes atitudes, ações ou desejos, é apenas uma mulher que passeia no jardim com as crianças em um dia ensolarado.

LEMBRANÇA DO MUNDO ANTIGO

Clara passeava no jardim com as crianças.

O céu era verde sobre o gramado,

a água era dourada sob as pontes,

outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,

o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,

a menina pisou a relva para pegar um pássaro,

o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranqüilo em redor

de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.

A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.

Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor, os insetos.

Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,

esperava cartas que custavam a chegar,

nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava no jardim, pela manhã!!!

Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!! (ANDRADE, 2007, p. 11).

Em nossa discussão vemos o quanto o discurso estético, segundo Perrotti (1986) em que a arte faz parte, não se preocupando apenas com aspectos morais e educativos (preocupação dos discursos utilitários), ainda se faz pouco presente na vida de muitas crianças que, ao terem acesso aos livros, continuam a aprender e a ter a visão simplista do papel da mulher.

Por isso, nossas interlocutoras no mini-curso relataram o desejo de muitas meninas com quem convivem em escolas, em casa e em outros espaços, ainda nos dias atuais, de conhecerem um príncipe para se casarem e serem felizes para sempre, como nos contos clássicos. Isso evidencia a importância de ofertarmos não só os contos clássicos para as crianças, mas outras histórias que representem a mulher em diferentes funções, para mostrar às crianças que há várias funções a escolher para desempenhar, sem que a única opção para ser feliz para sempre seja se casar com um príncipe.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Por meio de nossas análises percebemos que, a representação das mulheres na Literatura Infantil ainda está muito ligada a clássicos infantis, altamente conhecidos pelas crianças, deixando de retratá-las em diferentes espaços, com diferentes funções, profissões, atitudes, vestimentas, tais quais são parte de nossa sociedade atual. Surpreendeu-nos nas análises que a representação da mulher com atitudes mais contemporâneas tenham sido colocadas justamente por uma mulher (autora) já há mais de vinte anos e apenas por um homem (autor) recentemente. Isso demonstra que é necessário haver a oferta de livros com a representação das diferentes mulheres de hoje, desde seus traços fisionômicos, ocupação social até o seu modo de ser e de encarar a vida, porque há muitas mulheres bem aventureiras que se diferenciam, e muito, das princesas dos contos clássicos.

Sabemos também que a escolha da metade dos livros em títulos aleatórios pode ter influenciado nos resultados obtidos, mas, ainda assim, acreditamos que não teríamos resultados muito diferentes dos encontrados e expostos neste texto.

Enfim, acreditamos que precisamos investir mais na criação de livros que representem a diversidade presente em nossa sociedade, não só na representação da mulher, mas na representação racial, representação de

gêneros, etc., principalmente por esse programa de política pública, que acaba ofertando a maior parte do acervo de livros para as crianças de nosso país, para que possam compreender e imaginar as diversas possibilidades que a Literatura Infantil e a vida podem proporcionar.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. I. *Representações do feminino e do masculino nas estórias infantis*. 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- ANDRADE, C. D. de. Lembranças de um mundo antigo. In: _____. *A cor de cada um*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHO, B. V. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 1984.
- DUARTE, M. *A mulher que falava pára-choquês*. São Paulo: Panda Books, 2008.
- FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006, 156 p. (Col. Como usar na sala de aula).
- LETRAS PORTUGUÊS. Ervilina e o Príncipe. *Revista Online de Literatura Infantojuvenil*, 2011. Disponível em: <<http://eraumavezuem.blogspot.com.br/2011/10/ervilina-e-o-princes.html>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- LINDEN, S. V. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MEIRELLES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1984.
- ORTHOFF, S. *Se as coisas fossem mães*. 22. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ORTHOFF, S. *A Ervilina e o Príncipe ou deu a louca em Ervilina*. Porto Alegre: Projeto, 2009.
- PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- SANDRONI, L. C. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, S. S. (Org.). *Literatura infanto-juvenil um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 31-42.

UOL. *É SP que não acaba mais Programa*. 2015. Disponível em: <<http://bandnewsfm.band.uol.com.br/Colunista.aspx?COD=257&Tipo=>>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984.

LINGUAGEM, HOMOSSEXUALIDADE, COERÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

Mirielly Ferraça
Rosiney A. L. do Vale

Falar de linguagem¹ humana implica, sem dúvida, falar de efeitos de sentido que se estabelecem nas relações entre o homem e os seus semelhantes e o mundo que o cerca, pois a linguagem funciona como orientadora dessas relações, uma vez que é por meio dessa forma socialmente adquirida que o sujeito constitui a realidade em que vive, interpretando-a e utilizando-a o tempo todo, nas mais variadas e distintas possibilidades de expressão verbal, visto ser a linguagem indissociável do homem social e suas práticas.

Geraldi (2003, p. 84) afirma que “ao tratarmos da linguagem e dos fenômenos da linguagem, estamos lidando com o que nos é mais íntimo, porque é ela o lugar de nossa própria constituição, e com ela nos ‘revestimos’ como homens; sendo, pois, a linguagem a vestimenta do que somos”. Dessa forma, enquanto ser social, o sujeito se constitui na e pela linguagem, imerso no sistema histórico-ideológico que nela se materializa.

Assim, a linguagem, articulada e indissociada da história e da ideologia, permite ao homem produzir efeitos de sentido, posicionar-se dis-

¹ Entendemos linguagem como um termo genérico que se refere a todo sistema de sinais convencionais que nos permite realizar atos de comunicação. Em se tratando de língua, referimo-nos à linguagem cujos sinais utilizados para comunicação são palavras, portanto, linguagem verbal.

cursivamente e ocupar e desempenhar lugares sociais, dizendo o que pode ser dito sobre (e a partir de) o lugar ocupado.

Em se tratando da linguagem verbal, é importante ressaltar que o uso de uma ou outra palavra deriva de escolhas que o locutor faz a partir do léxico da língua, no processo real de suas interações. Ou seja, as palavras não são usadas aleatoriamente, mas, sobretudo, refletem intenções discursivas que surgem a partir das posições ocupadas, no jogo que se estabelece durante esse processo de interação, realizado por sujeitos determinados cultural e socialmente. Sob esse prisma, também, é importante observar que a linguagem não é neutra, nenhum discurso, por mais simples que possa parecer, é imparcial, de modo que constatamos cotidianamente que realmente a função referencial denotativa da linguagem é somente uma de suas funções.

Assim, em vários estudos, ao longo da história da humanidade, tem-se revelado uma grande preocupação com desvendar aspectos de ordem social, histórica e cultural, por exemplo, intermediados (e possibilitados) pela relação linguagem /homem. Já na antiguidade, os filósofos reconheceram na linguagem a mola propulsora da evolução do homem enquanto ser superior dentre todos os animais e se debruçaram sobre esse tema, iniciando uma discussão que perdura até hoje. Nesse cenário, Orlandi (2003, p. 7) diz que “ao procurar explicar a linguagem, o homem está procurando explicar algo que lhe é próprio e que é parte necessária de seu mundo e da sua convivência com os outros seres humanos”. Independente da linha de pesquisa adotada, o fato é que testemunhamos cada vez mais a preocupação de estudiosos em trazer à luz várias discussões, tencionando explicitar a um maior número de pessoas a importância de se conhecer bem de perto as suas multifaces.

Ademais, a linguagem, enquanto traço definidor da natureza humana, desempenha um papel fundamental na formação do homem em sociedade. Na língua amarra-se ideologia e história, tríade que fornece aos sujeitos os efeitos de sentido constituídos na interação social, recuperados pela memória discursiva e ressignificados nas condições de produção do discurso. Por isso, determinados sentidos cristalizam-se, apresentam-se naturalizados ao sujeito, que não apenas reproduz, como também não questiona determinados valores. Por meio da língua, instituições (histórico-ideológicas) perpetuam e impõem determinados dizeres, a partir dos quais se pode compreender o funcionamento social. Sabe-se, por meio desses

dizeres, quem são (e o que podem e devem dizer) os operários, os patrões, os professores, os alunos, as garotas de programa...etc. No jogo discursivo, as posições ocupadas são definidas e os sujeitos identificados e significados pelo lugar ocupado.

A sexualidade é também significada nesse mesmo meio social, e, nessa linha de imposições, delinea-se o comportamento sexual masculino e o feminino, e tudo aquilo que foge do que é previamente estabelecido e considerado correto, normal, ideal.

Quando a temática é a sexualidade, ou mais especificamente as práticas sexuais marginalizadas, o assunto se torna ainda mais complexo e considerado tabu: “Em nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada, onde os buracos negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política.” (FOUCAULT, 1996, p. 9). Os “diferentes” são negados e, por vezes, excluídos, são colocados à margem por não terem um comportamento “comum”, “esperado”, “desejável”, “normal”. Discursos oficiais que regem a esfera social acabam delineando o certo do errado, o que podemos e o que não podemos fazer. Ecoa no discurso religioso cristão o pecado de casar-se (ou mesmo ter relações sexuais) com alguém do mesmo sexo, prática considerada a transgressão das leis divinas; no caso do discurso jurídico, até pouco tempo era legalmente impossível que dois homens ou duas mulheres se casassem; atualmente a jurisdição brasileira aprovou a união civil entre casais homossexuais. Entretanto, a união civil entre pessoas do mesmo sexo foi perpassada durante séculos como proibição jurídica, sendo, dessa forma, impossível de se fazer o contrário. Tais interditos adentram os séculos e perpetuam-se na memória e na prática social, mesmo com o movimento de alguns sentidos relacionados a homossexualidade.

Determinados fatos históricos, costumes e valores morais perpetuam-se entre os séculos; presentes na memória social são, muitas vezes, difíceis de serem esquecidos e, muitas vezes, não se questiona o porquê de sua existência². De tanto repetir, de tanto impor, esses dizeres se cristalizam, fazem parte da dinâmica cotidiana. O poder ideológico perpetua-se de modo a apagar o seu próprio funcionamento, basta pensar naqueles

² Há movimento nos sentidos, há transformação. Mas o que se deseja frisar é que na imersão do funcionamento ideológico, muitas vezes as evidências não permitem que o sujeito duvide da “verdade” historicamente perpetuada. Esquecer-se da origem e do movimento dos sentidos é constitutivo do funcionamento histórico-ideológico.

que são marginalizados e não-aceitos por não estarem de acordo com as normas e condutas sociais tidas como adequadas para o sujeito, que mesmo sentindo o preconceito e a punição social por suas escolhas, acabam repetindo os mesmos dizeres que são ditos sobre si, na própria confirmação do funcionamento ideológico. Condenam e não-aceitam quem são. O sujeito homossexual muitas vezes se diz ser aquilo que os outros dizem sobre ele, sustentando os valores perpassados pela língua, pela história; é o que comenta Soares (2006):

As vezes que ocupam lugares foram se sobrepondo em uma mesma direção a tal ponto que mesmo *para os sujeitos homossexuais essa memória do dizer ecoava no mesmo sentido*. Era indiscutivelmente impossível se falar da homossexualidade do homem brasileiro, trabalhador, pai de família porque faltava lugar para esse discurso. *O sujeito homossexual se dizia a partir do que era dito sobre ele*. (SOARES, 2006, p. 15, grifos nossos).

Assim, por meio da língua na história, o funcionamento ideológico se efetiva, ancorado nas instituições que moldam o sujeito, modelando-o para que se adeque ao que é definido como normal, aceito, incentivado. A família é uma dessas instituições que norteiam, zelam e fornecem diretrizes ao sujeito, conduzindo-o para a normatividade social. Claro que nessa imposição toda há luta para o sujeito, ele não é um mero marionete, a resistência acontece porque há falhas na língua, há falhas no ritual ideológico, abrindo espaço para a transformação. Mas, por outro lado, e é justamente isso que se pretende refletir nessa pesquisa, a imposição para que o funcionamento se efetive é grande.

Para pensar no funcionamento ideológico, este trabalho selecionou como *corpus* textos que materializam a dinâmica social, que trazem o jogo da perpetuação dos sentidos e da (efêmera) possibilidade de luta sujeito. Destacou-se algumas cenas do filme peruano *No se lo digas a nadie*, de 1998, dirigido por Francisco Lombardi, a partir do qual se busca compreender quais sentidos ecoam sobre a homossexualidade considerando o personagem do pai, Luiz Fernando, e também a partir da resistência apresentada pelo filho, Joaquim. A composição da materialidade analítica pauta-se também em trechos de uma entrevista realizada com uma travesti, em Cascavel-PR, em 2009, considerando a interferência dos discursos religioso, jurídico e familiar, determinando o que se pode dizer, o que se pode

fazer. Como aporte teórico, utiliza-se a Análise do Discurso de orientação francesa.

HOMOSSEXUALIDADE: REPRESSÃO E RESISTÊNCIA

A película *No se lo digas a nadie* (1998) foi selecionada por retratar o sujeito homossexual e as relações familiares, contexto, nesse caso, em que se chocam a perpetuação/imposição dos valores sociais com a não-aceitação/aceitação. Materializa-se nas sequências discursivas selecionadas vozes que falam antes, em outro lugar e em outro tempo sobre a homossexualidade: “Michel Pêcheux descreve exatamente o *pré-construído*, este traço, no próprio discurso, de discursos anteriores que fornecem como que a ‘matéria prima’ da formação discursiva, à qual se cola, para o sujeito, um efeito de evidência.” (MALDIDIER, 2003, p. 39-40). Tal colagem da evidência mencionada por Maldidier (2003) fornece ao sujeito pontos de ancoragem, sentidos cristalizados que se apresentam dessa forma e não de outra, posta como se não houvesse espaço para questionamentos, por isso, como se verá, a resistência da instituição familiar em aceitar a homossexualidade.

No se lo digas a nadie retrata a história de Joaquim, personagem que demonstra ser homossexual desde os sete anos de idade. O pai percebe esse comportamento e tenta dissuadi-lo, fazendo-o participar de atividades que considera “de homem”. Na faculdade, Joaquim começa a namorar Alejandra, mas, simultaneamente, se envolve sexualmente com Gonzalo, amigo em comum do casal. Este personagem estava noivo de Rocio, e motivado pela negação da sociedade em aceitar a homossexualidade como algo natural, acaba escondendo sua sexualidade assim como Joaquim. Entre várias outras situações que acontecem, no fim da produção cinematográfica, Joaquim acaba voltando a namorar Alejandra e reencontra Gonzalo, seu primeiro amor correspondido. O final sugere que o triângulo amoroso recomece.

O discurso religioso está presente em vários momentos da película. Um fato em especial, em que é possível perceber o quanto o discurso cristão subjuga os desejos de Joaquim, é evidenciado no momento em que ele reza, quando criança, após ter tocado seu colega e este responder chamando-o de

“*maricon*”³, pedindo a Deus para que ele “não seja assim”, entendendo o desejo de tocar outro menino como algo errado, como pecado. Soares (2006) coloca que o discurso religioso promove que o certo é ser heterossexual, e que ser homossexual é algo errado e que precisa ser ‘curado’:

O discurso religioso promove: ao redimir-se da condição de ser homossexual, curar-se da doença própria desse estilo de vida. Tornar-se heterossexual: normal, saudável, sem pecados e, por deslizamento, livre da doença relacionada ao pecado da homossexualidade. (SOARES, 2006, p. 15, grifos nossos).

Nesse caso, para o discurso religioso, a homossexualidade é entendida como uma doença, trazendo por oposição o heterossexual como alguém normal e saudável. Em outro episódio, Joaquim conta à Alejandra que sente atração por outros homens. A garota diz que o ajudará a se tornar “um homem normal”. O que também remete ao discurso religioso e a outros discursos circundantes na sociedade tidos como aceitáveis, pois ser normal é ser heterossexual, é ser saudável e aí se poderia citar um monte de “bons” adjetivos. Como afirma Orlandi (1987), “a religião constitui um domínio privilegiado para se observar esse funcionamento da ideologia dado, entre outras coisas, o lugar atribuído à Palavra” (ORLANDI, 1987, p. 242). Neste artigo não se pretende analisar o discurso religioso, mas vale ressaltar que este acaba aparecendo como plano de fundo nas SD selecionadas, devido constituição cristã, indiretamente pela movimentação de sentidos no social, e diretamente pela influência da mãe, uma cristã “fervorosa”.

Luiz Felipe, pai de Joaquim, é a caracterização do imaginário social do homem “macho”⁴, aquele que tem relações extraconjugais para demonstrar virilidade e a representação de homem como força bruta e como dominador. O pai não aceita que o filho seja homossexual, por isso impõe situações em que Joaquim tem que agir como um homem agiria, expressando-se e impondo-se pela força. Luiz Felipe o leva para caçar e incita-o a bater em um garoto, ações tipicamente masculinas. A tão difundida iniciação sexual por meio dos bordéis também está presente na película. O pai

³ Entretanto, duas garotas possuem mais liberdade de se tocarem, se acariciarem e mesmo se beijarem sem que alguém pense que há algo mais que amizade.

⁴ César Nunes, apud Furlani (2003), conceitua os homens como Luiz Felipe de “Machista Ortodoxo”, um perfil ‘inconsciente’ assumido pelos machistas.

presenteia o filho com uma tarde com uma prostituta e incita-o a beber, a “beber como um homem”, diz o pai. Essas situações serão analisadas a seguir, começando pela cena em que Luiz Fernando, após ver outros garotos rirem de Joaquim na Igreja, incita-o a lhe bater quando voltam para casa.

- Vamos simular uma briga. Você pode me bater em qualquer parte da cintura para cima. Tudo o que eu vou fazer é me esquivar dos golpes.
- Você não vai me bater?
- Não. Me bata. Imagine que eu sou um pentelho da escola, um garoto que gosta de te irritar. Me bata, vamos lá! [...]
- Você disse que não ia me bater.
- *Tente. Não seja um maricas, homem.*
- [O pai bate no menino]
- *Não seja covarde, filho. Nem está sangrando.*
- [O garoto tenta se defender, agredindo o pai, até que o pai acerta-lhe um soco na cara]
- Eu não quero continuar.
- *Você não pode desistir. Não seja bichinha, caralho. Pegue as luvas. Vai dar um de bichinha? Caralho!*
- Eu não gosto de lutas.
- *Volte aqui viado!*

O homem é caracterizado como aquele que se expressa pela força bruta, em oposição à mulher que é delineada como frágil, desprovida de atitudes violentas e agressivas e ainda a imagem feminina é caracterizada como aquela que deve conduzir as situações com amor e passividade. Dessa forma, quando um homem, apesar de que tais características não asseguram e não definem o sexo da pessoa que as toma, possui certas características tidas como femininas, como o fato de não gostar de brigas e de não se impor pela força, já lhe atribuem adjetivos pejorativos, como “marica, bichinha e viado”, palavras que o Luiz Fernando utiliza para definir o filho. A constituição dos lugares do homem e da mulher na sociedade parece estar pautada num discurso lógico: o comportamento passivo e pacífico é destinado à mulher e o comportamento bruto e agressivo ao homem, aquele que assume as primeiras características é logo definido como pertencente à esfera feminina, como é o caso de Joaquim na película.

O fato de que não se pode bater nos pais, sendo isso a quebra do 4º mandamento da Igreja Católica, não incomoda Luiz Fernando de forma alguma, já que o propósito dessa transgressão é maior: o intuito é

educar o garoto e colocá-lo no caminho tido como certo. Joaquim estranha o comportamento paterno e questiona se o mesmo não vai lhe bater, pois se espera que ao transgredir uma lei social e religiosa, como bater nos pais, que este irá repreendê-lo energicamente. Percebendo que o filho não corresponde ao seu desejo, Luiz Fernando agride o garoto esperando deste um retorno, mas isso não acontece, deixando o filho magoado pela situação e o pai irritado por achar que o menino é um “viado”, como ele mesmo afirma.

Para amenizar a situação causada pela iniciativa frustrada de fazer Joaquim brigar ou se impor pela força, Luiz Fernando leva o filho para o sítio da família, com o intuito de ensiná-lo a caçar, outra ação tipicamente masculina. No caminho, Luiz Fernando oferece cigarros e incita-o a fumar, ação associada ao ilícito ou à liberdade (nesse caso a masculina). Ao chegarem ao sítio, o empregado e seu filho recebem os patrões e logo trazem algumas galinhas para Joaquim acertá-las com uma pistola, mesmo contrariado, Joaquim faz o que o pai manda. Abaixo a SD discursiva retirada dessa cena:

- Eu acertei ela? Será que a feriu?
- Você fez cócegas nela. Por que você fecha os olhos para atirar? Por acaso fecha-se os olhos para fazer um pênalti?
- É que eu não sou muito forte. O que eu posso fazer?
- Não me venha com essa *conversa de mulherzinha*, caralho.

Joaquim atira, mas se enche de remorso, perguntando se feriu o bichinho. O pai, mostrando irritação com o garoto, diz que apenas fez “cócegas” na galinha e ainda questiona por que Joaquim fecha os olhos para atirar, sinal característico de medo e de insegurança. Além disso, o pai associa o ato de caçar ao futebol, mais uma atividade considerada de homens. Joaquim responde que não é “muito forte” e replica: “o que posso fazer?”. O que pode ele fazer se não deseja ou mesmo não consegue caçar, fumar, brigar? Tais sentidos do que é ser homem e do que um homem deve gostar estão presentes na fala do pai, que ao tomar isso como evidência pelo efeito ideológico não consegue escapar da memória ecoa em sua voz. Na sequência do episódio, Luiz Fernando deixa Joaquim e o filho de seu empregado, Dione, irem caçar sozinhos. Para agradar ao patrão, Dione mata um cervo, mas afirma que quem atirou foi Joaquim, o que deixa Luiz Fernando satisfeito com o filho. Em seguida, ainda sozinhos, os garo-

tos banham-se no rio e Joaquim insinua-se sexualmente para Dione, que irritado diz que contará ao patrão as atitudes do filho. Joaquim pede que Dione “não conte a ninguém”, título da película que acompanha toda a narrativa do personagem principal. Com medo de o pai descobrir seu desejo por outro homem, Joaquim bate em Dione. Luiz Fernando vê a cena dos dois brigando e sente orgulho do filho, por ele ter dado uma surra no outro menino, não importando saber o motivo. Na volta para casa, Luiz Fernando diz a Joaquim:

- *Primeiro você mata um cervo. Depois bate em Dione. Foi uma viagem e tanto. Você tem culhões, não posso negar. Você é um homem, Joaquim.*

O órgão sexual masculino é a representação de virilidade e, nesse caso, ter culhões é ser macho, capaz de matar animais e bater em alguém. O que está em jogo é o corpo inserido (e constituído) no simbólico, em que partes dele passam a ser significadas no social. Nessa lógica: se tem pênis (ou culhões, e aí a expressão está especificamente amarrada com o imaginário que se tem da masculinidade), logo deve caçar, bater, fumar, ter relações com mulheres... e seguem os sentidos estabelecidos pela ordem (moral) social, delineando não só o lugar dos sujeitos, mas onde cabe (e onde não cabe) a inserção do corpo.

Como presente de formatura, Luiz Fernando presenteia o filho com uma prostituta. Como era íntimo e um frequente cliente, evidenciado pela fala do dono do bordel “Você já experimentou todas elas”, Luiz Fernando pediu que a casa de tolerância fosse aberta exclusivamente à tarde para ele e o filho. Joaquim, contrariado, escolhe uma das garotas e sobe para o quarto.

- Beba Joaquim. *Tome feito homem.*

[...]

- Que rápido! Ela gritou? Vamos lá, me conte.

- Vai à merda!

- Foi ruim? Joaquim!

A prostituição foi (ainda é, em certo sentido) vista como uma válvula de escape para a sociedade, pois era por meio dela que os homens casados tinham a liberdade de fazer sexo sem que este estivesse relacionado à procriação, como assim o era com a esposa e ainda contribuía para que os

homens solteiros, ou mesmo os casados, não desonrassem as “jovens donzelas”. As prostitutas, portanto, serviam para aliviar as necessidades carnavais, sem que se visse mal nisso. Nas palavras de Chauí (1984):

[A prostituição] é tolerada e até mesmo estimulada nas sociedades que defendem a virgindade das meninas púberes solteiras, de um lado, mas que, de outro lado, precisam resolver as frustrações sexuais dos jovens solteiros e dos homens que se consideram mal casados ou que foram educados para jamais confundirem suas honestas esposas com amantes voluptuosas e desavergonhadas. (CHAUÍ, 1984, p. 79-80, grifos nossos).

O personagem de Luiz Fernando possui casos extraconjugais no bordel, uma maneira de reafirmar sua masculinidade, já que enquanto homem é cabível que frequente casas de prostituição, o mesmo não caberia a mulher. Além disso, o bordel é utilizado nesse caso como iniciação sexual para Joaquim, pois, para Luiz Fernando, o homem precisa demonstrar virilidade. “A prostituição era vista como um meio prático de permitir que os jovens de todas as classes afirmassem sua masculinidade e aliviassem suas necessidades sexuais, enquanto evitava, ao mesmo tempo, que se aproximassem de esposas e filhas respeitáveis.” (RICHARDS, 1993, p. 122).

Nas sequências discursivas destacadas desse episódio, logo quando chegam ao bordel, Luiz Fernando incita Joaquim a beber, mas não simplesmente beber, mas a beber como homem, como se a masculinidade também estivesse associada a embriaguez e, por oposição, a mulher, aquela destinada ao casamento, não poderia abusar ou mesmo embebedar-se como os homens. Essa divisão entre o que o homem e a mulher podem fazer se constitui em uma linha de tensão tênue, no próprio movimento dos sentidos, por isso tal delimitação não ocorre de forma categórica, mas os sentidos constituem-se e reverberam-se nessa confluência. Após Joaquim descer sem a garota, o pai logo lhe pergunta: “Ela gritou? Vamos lá, me conte”. Nessa SD, percebe-se que o sexo é exposto como algo natural e que deveria ser comentado por ambos, no caso de o sexo estar associado à esposa, esse tipo de exposição ou exibição não existiria ou mesmo não seria visto como aceitável. Mas como, neste caso, o sexo e o prazer advêm de uma prostituta, não se exige respeito, é realizado como afirmação, como exibicionismo. Joaquim, cansado daquela imposição, manda o pai ir “à merda”.

A instituição familiar é destinada a ensinar e a manter os valores sociais, tidos como os bons costumes. Por isso, Luiz Felipe se sente na obrigação de fazer com que Joaquim se comporte e seja um ‘homem’. De acordo com Goode (1970), o papel atribuído à família é o de agir como agentes na manutenção dos valores instituídos como aceitáveis.

A família, então, é constituída de indivíduos, mas, ao mesmo tempo, é parte integrante da trama social mais ampla. Todos nós somos constantemente vigiados por nossos parentes que se sentem à vontade para nos criticar, sugerir, ordenar, persuadir, elogiar ou ameaçar, a fim de que desempenhemos as obrigações afetas aos nossos papéis sociais. (GOODE, 1970, p. 13, grifos nossos).

Os homossexuais acabam sendo forçados a mascarar seus desejos, tudo por conta da repressão sexual exigida pela sociedade. Os familiares contribuem para que as práticas condenadas socialmente fiquem às escuras, pois acabam tomando atitudes contra essas práticas, entendendo-as como “erradas”. Assim, a sociedade organiza-se de modo a indicar aos demais o que acontece com quem transgride o que é aceito: aponta-se o erro, castiga-se e mostra-se as consequências de escolhas ‘erradas’. É o que comenta Chauí (1984):

Do ponto de vista moral, portanto, a repressão sexual opera de modo duplo: pela criação de obstáculo ao vício (educação da vontade) e pela mostração dele, se incorrigível. No centro da disposição repressiva encontra-se, portanto, a corretiva e a edificante – impedir ou exibir pelo exemplo. A racionalização fundamental será oferecida pela idéia de proteção: proteger os indivíduos contra o vício e proteger as instituições sociais contra os viciosos. (CHAUI, 1984, p. 79-80, grifos nossos).

Assim, os valores familiares também são perpassados pelos pais, que se encarregam de fazer a manutenção, mas claro, não só eles, outras instituições realizam essa vigília sobre o sujeito. A estrutura familiar (normativa e burguesa) é reproduzida como sendo composta por um casal heterossexual, sendo a imagem da mãe e do pai representados por uma mulher e por um homem⁵, modelo ideal de constituição familiar. Diante

⁵ Apesar de observarmos na sociedade atualmente famílias diferentes do modelo canônico burguês mãe + pai = filhos, essa imagem está tão enraizada que é quase impossível pensar na palavra família sem que esta esteja associada a essa significação. Essa composição está fortemente perpetuada pela memória discursiva, mas como já foi mencionado, no mesmo há espaço para o diferente, na perpetuação há espaço para a mudança.

da imposição social, Joaquim namora Alejandra, não assumindo seu desejo homossexual. Namorar uma garota e ter relações com outros homens de maneira restrita à clandestinidade, às sombras, demonstra ser esse relacionamento com mulheres de aparência, com o intuito de mostrar à sociedade e à família que ambos estão dentro do que é exigido. “É como estar constantemente sob o olhar da censura e da vigia social; se sentem como se estivessem ‘fazendo algo errado’. Com isso, acabam tendo que dissimular seus atos, camuflar suas intenções e esconder da família, seu (sua) companheiro (a).” (FURLANI, 2003, p. 159).

Percebe-se que em todas as situações descritas ocorre a coerção do pai, impondo que Joaquim deve agir com o que se espera para um homem, reproduzindo como certo aquilo que é aceito como normal e desejável, reprimindo o que seria ‘errado’. O pai, enquanto autoridade, diz o que deve ser feito, e a Joaquim, como todo bom filho, tem como dever obedecer e aceitar os caminhos indicados pelo pai. Ou, caso não aceite tal imposição, resta-lhe as sombras, a marginalidade. “Em relação à coerção, não é necessário dizer que não se trata de força ou coerção física, pois a ideologia determina o espaço de sua racionalidade pela *linguagem*: o funcionamento da ideologia transforma a força em direito e a obediência em dever.” (ORLANDI, 1987, p. 242).

Joaquim não é o único que sofre com a imposição familiar e o funcionamento ideológico que impõe, de uma forma ou de outra, o comportamento dos sujeitos. A película foi lançada em 1998, mas em uma entrevista realizada em Cascavel-PR, com uma travesti em 2009, é possível perceber o perpetuar do mesmo, o reverberar dos sentidos cristalizados sobre a homossexualidade e o comportamento familiar em torno disso. Dani (com 18 anos na época da entrevista), assim como prefere ser chamada, é travesti e se prostitui desde os 16 anos, para ela também é conflituosa sua relação com a família:

Pesquisador: Como foi você contar para família? Ou eles descobriram?

Dani: Então, eu ia fazer 15 anos, no dia do meu aniversário eu cheguei pra minha mãe e falei que eu era gay, ela me mandou embora.

Mesmo sendo o filho menor de idade, a expulsão é uma forma de sanção por parte da mãe, mostrando ao sujeito que ele precisa ser penalizado por sua escolha, sendo, assim, a escolha do filho é considerada “errada”, já que o erro merece conserto ou punição. Tal punição não é realizada de modo totalmente consciente, como se o sujeito tivesse total controle sobre o que faz e o que diz, o funcionamento ideológico, marcado pela perpetuação histórica do que cabe aos pais, do que significa ser homossexual, está presente na ação realizada pela mãe. É como se reverberasse na expulsão: a) pais devem punir/corriger os filhos quando esses cometem algum erro; b) a homossexualidade é errada e por isso meu filho merece um castigo, como ser expulso de casa.

À margem, por ser bissexual, travesti e prostituta, Dani sofre as sanções sociais por não se encaixar no modelo canônico para o homem.

P: O que você acha do seu trabalho?

Dani: Arriscado, muito preconceito, discriminação. Porque eu não sou travesti 24 horas, *eu sou só à noite*. Aí tem pessoas que me conhecem de gay, aí me vê de travesti e no outro dia fica falando, não conversa mais comigo. Então assim, tem uma discriminação enorme. *Minha mãe não me aceitava*, agora ela aceita. *Meus irmãos não me aceitam*, então assim, super complicado.

É à noite em que Dani pode se travestir. À luz do dia, Dani sofreria com a não-aceitação de familiares e amigos e isso considerando o próprio convívio social. Para a própria família aceitar algo que é construído historicamente como errado impõe resistência, não só a mãe, mas principalmente aos irmãos que continuam não aceitando a escolha de Dani. Os irmãos de Dani, assim como o pai de Joaquim, são afetados também pelos sentidos que constituem a honra masculina familiar.

P: O que você pretende, espera do futuro?

Dani: Assim, *eu pretendo ser pai, casar com uma mulher*, mas sabendo que eu goste de homem também, entendeu? Tão assim, eu sou bissexual de homem, de mulher. *Tão assim, eu tenho uma namorada que estuda na minha sala, só que ela não sabe que eu venho aqui. Tão assim, ela sabe que eu curto homem, só que ela não sabe que eu venho aqui*. Se eu achasse um serviço excelente, eu saio da rua e fico com ela, entendeu? Mas se acontecer isso de eu ficar com ela e ficar na rua e ela descobrir, com certeza ela vai terminar, porque ela não vai aceitar.

Ao mesmo tempo em que resiste, o sujeito também reproduz. Não há como fugir do assujeitamento ideológico: corre-se de um lado, resiste-se com braveza, mas recai-se, de uma forma ou de outra, no funcionamento ideológico; é inevitável. Mesmo se constituindo de outra forma, por ser travesti, por ser bissexual, por se prostituir, ainda o modelo edílico familiar é buscado por Dani. Não que ele não possa também desejar o modelo canônico familiar como os demais, mas a constituição familiar aqui parece ser mais a falta do que uma escolha efetiva. O desfecho lógico parece ser o casamento heterossexual.

O sujeito resiste, luta quando se depara diante do não-encaixe nos modelos pré-formatados. Ainda que se renda a repetição dos modelos canônicos, a resistência existe e é necessária, visto ser a desconstrução o lugar para questionar o funcionamento social e suas cegas imposições e perpetuações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a riqueza do texto em foco, ressaltamos que não é nossa intenção, dado o contexto, fazermos uma análise exaustiva; mas, apenas, ratificar, por meio dos poucos fatores abordados, como a linguagem revela sentidos que foram socialmente construídos ao longo da história da humanidade e que se manifestam nas formas linguísticas escolhidas, mesmo que inconscientemente, pelo falante.

Nesse caso, vimos o quanto a sociedade judaico-cristã ocidental se apresenta fortemente caracterizada pela imposição do poder, exigindo certas condutas e comportamentos. “É uma sociedade ainda dominada pelos homens e pela hegemonia da conduta heterossexual. Padrões de vivência sexual que não reforcem o machismo, o casal heterossexual e a família institucionalizada, são fortemente discriminados.” (FURLANI, 2003, p. 159). Diante das SD analisadas neste artigo, é possível perceber de que forma a família atua como mantenedora dos valores aceitos como corretos e esperados de um filho. É ela quem indica o caminho a ser seguido e atua para que este esteja realmente dentro do que é esperado, criando expectativas quanto a seu futuro, como o fato de casar-se e presentear com os pais com netos, frutos de uma união religiosa aceita e estável.

Verifica-se também que por meio da língua e da história outras vozes ecoam nas falas destacadas dos personagens, reafirmando o conceito composicional da família, o papel cerceador dos pais, o que se diz sobre a homossexualidade e o que se espera de um homem e de uma mulher. Assim, essas atitudes esperadas são ora cumpridas na película, ora refutadas. Porém, por medo da coerção social sofrida por aqueles que corrompem o esperado, esses sujeitos acabam escondendo suas práticas “erradas” e demonstram estarem seguindo o comportamento tido como normal e exemplar. Por isso, Joaquim esconde seus desejos e apresenta à família e à sociedade um relacionamento estável com uma mulher, mesmo tendo relações extraconjugais com um homem. Da mesma forma que a entrevistada Dani esconde da namorada que é travesti (ou ainda que se prostitui).

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana*: subsídios ao trabalho em educação sexual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. In: XAVIER, Antonio Carlos, CORTEZ, Suzana (Org.). *Conversas com lingüistas*: virtudes e controvérsias da lingüística. São Paulo: Parábola, 2003. p. 77-90.
- GOODE, William Joseph. *A família*. [s.l.:s.n.], 1970.
- MALDIDIER, Denise. *A Inquietação do Discurso*: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Fontes, 2001.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, [1987]2001.
- _____. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, [1995] 1997.

RICHARDS, Jeffrey. *Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média*. Tradução Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. *A homossexualidade e a AIDS no imaginário de revistas semanais (1985-1990)*. Niterói: [s.n.], 2006.

FALANDO GROSSO: O NOVO PAPEL SOCIAL DA MULHER BRASILEIRA

Alexandre de Castro

Chryslen Mayra Barbosa Gonçalves

Nós, mulheres feministas mais velhas, que lutamos com garra e decisão para conquistar nossos direitos econômicos, políticos e sociais e culturais, passamos às gerações de agora o fruto de nossas conquistas e experiências desacompanhadas de um trabalho educativo que lhes desse responsabilidade diante do mundo que se transforma, e dentro do qual elas terão que viver continuando a batalha que iniciamos, mais ainda com muito caminho a ser trilhado. Zuleika Alambert

A MULHER, SEU *STATUS*, SEU PAPEL

O sexo feminino está presente, hoje, nas mais diversas profissões antes consideradas “redutos masculinos”: ao volante de ônibus e caminhões, na direção de grandes empresas corporativas, comandando aviões que cruzam oceanos, deliberando nos parlamentos, conduzindo investigações de natureza criminal em delegacias de polícia etc.

O panorama legal e social brasileiro apresenta significativa mudança nos últimos quarenta anos com relação à questão de gênero. Atribuição de novos direitos e deveres no universo civil com relação às mulheres com a publicação do Estatuto da Mulher casada no ano de 1962; a introdução do direito de igualdade entre homens e mulheres na Constituição Federal

brasileira de 1988; a cota eleitoral de gênero que reserva trinta por cento na participação de candidaturas a cargos políticos assegurados pela Lei 9504/97; proteção legal ao sexo feminino em caso de agressão de natureza doméstica, conhecida como Lei Maria da Penha de agosto de 2006; a garantia da estabilidade no emprego em virtude de gravidez, alterando a Consolidação das Leis do Trabalho, por intermédio da Lei 12.812, de maio de 2013; uma grande maioria de lares tem a mulher como provedora, invertendo o arraigado costume machista brasileiro do homem como “cabeça do casal”; na área acadêmica, de acordo com Nogueira (2011), houve uma verdadeira explosão no número de mulheres dedicadas às pesquisas de natureza científica, embora sua presença em altos postos das Universidades ainda não se fez sentir. Embora tenhamos significativos avanços na esfera civil, no âmbito profissional é sintomático o retrocesso em matéria de gênero. As mulheres apresentam uma expectativa de vida média maior do que os homens, isso quer dizer que estão vivendo mais, em compensação ganhando menos, mesmo com maiores índices de escolaridade.

A atual inserção da mulher na esfera do público não resultou numa igualdade de direitos com relação aos homens e reacendeu os debates com relação à questão de gênero.

Isto porque a presença da mulher no espaço público ainda é encarada com restrições por uma sociedade marcadamente machista e patriarcal. Somos reticentes quanto ao novo papel da mulher e não abdicamos de antigos estigmas construídos sobre os sexos, principalmente do fato de que o espaço privado é destinado ao sexo feminino, tradicionalmente espaço da mulher, enquanto o espaço público continue reduto predominantemente masculino.

As consequências destas restrições com relação ao novo papel da mulher na esfera pública provocaram, e tem provocado, reações diversas: desde uma insidiosa coação social por “fugirem” ao padrão estabelecido socialmente para seu gênero, até a responsabilidade pela destruição da família, retornando ao mesmo argumento requeitado dos idos anos de 1977, quando da aprovação da lei do divórcio pelo então Senador Nelson Carneiro.

Vivenciamos um momento (nestes últimos quarenta anos) onde os paradigmas estão sendo rompidos pela mulher, que procura desvenci-

lhar-se do padrão de comportamento feminino imposto por uma sociedade machista.

Tais padrões foram construídos no interior de nossa cultura, machista e preconceituosa, verdadeiras representações estabelecidas para os sexos. Tais representações formam os *status* sociais que, segundo Linton (1981, p. 117), são conjuntos de direitos e deveres que as pessoas devem seguir para estarem inseridas no padrão social vigente “[...] o *status* de qualquer indivíduo significa a soma total de todos os *status* que ele ocupa.” A maneira pela qual se age diante do próprio *status* é denominada papel social, é “o aspecto dinâmico do *status*”. É importante colocar que *status* é uma posição em um padrão, sendo assim as pessoas tem diversos *status* e, conseqüentemente, variados papéis. No caso das mulheres, o *status* mãe implica no papel social de criar os filhos, dedicada aos afazeres domésticos, docilidade nos atos e gestos, etc.

A partir da análise da sociedade, levando em consideração o *status* e o papel, é possível explicar de que maneira a atribuição de um *status* à mulher possibilitou a dominação masculina sobre a mesma.

Importante esclarecer que a junção de diversos *status* e papéis construídos sobre os sexos determinam os gêneros, atribuições dadas aos homens e as mulheres que os diferenciam, baseadas em características biológicas.

Em todas as sociedades, escolhem-se como pontos de referência, para atribuição de *status*, certas coisas de natureza determinável desde o nascimento do indivíduo, o que permite começar imediatamente seu adestramento para o *status* e papéis em potencial. O mais simples destes pontos de referência, e o mais universalmente empregado é o sexo. (LINTON, 1981, p. 119).

Assim, as referências, em nossa sociedade, construídos sobre o sexo masculino, são as de que os homens são *viris*, fortes, culturalmente mais desenvolvidos, aptos a reger a sociedade e tomar as decisões que permeiam o coletivo, líderes. Já sobre o sexo feminino foram construídos estigmas que a colocam como “sexo frágil”, incapaz e que constantemente deve ser tutelada pelo homem, devendo submeter-se ao mesmo. Como bem coloca Rosaldo (1979, p. 47):

[...] encontramos em sistemas culturais uma oposição decorrente entre o homem, que em última análise significa ‘cultura’, e a mulher que (definida através de símbolos que salientam suas funções sexuais e biológicas) significa ‘natureza’ e frequentemente desordem.

Esta “mulher desordem” é consagrada no Pecado Original, na qual, segundo as crenças cristãs, Eva, a parceira do primeiro homem que Deus criou, feita a partir de uma costela do mesmo, induziu Adão, o primeiro homem criado a desobedecer a ordens divinas e, devido a esta causa, foram expulsos do Paraíso. Como represália à mulher as palavras de Deus são enfáticas:

À mulher Ele disse: ‘Aumentarei grandemente a dor de tua gravidez, em dores de parto darás à luz, e terás desejo ardente de teu esposo e ele te dominará. (BÍBLIA SAGRADA, 1969, p. 36).

A estigmatização da mulher (como dissimulada, portanto há necessidade de ser tutelada) através de dogmas religiosos reforça sua submissão aos interesses dos homens, limitando-a ao espaço privado, confinada aos trabalhos domésticos e aos cuidados dos filhos, submetida ao poder do pátria. Essa subordinação é assimilada pela mulher virtude do sentimento de culpa imposto a ela, “[...] na mulher está a origem da culpa, sendo-lhe imposta uma situação de dependência contínua e de subordinação ao homem.” (PINTO, 2003, p. 136).

O ADESTRAMENTO PARA O *STATUS*

Tal submissão da mulher no contexto da sociedade brasileira se deu por intermédio de um “adestramento”, ou seja, ser mulher no Brasil implica no aprendizado de um *status* (consequentemente no desempenho de papéis) socialmente impostos, inserindo-se num padrão vigente. Para Linton (1981, p. 118-119) “[...] quanto mais cedo se puder começar o adestramento para um status, maiores serão as probabilidades de êxito.”

Neste contexto, desde o nascimento, a criança é levada a agir de formas determinantes destinadas ao seu gênero. À menina são colocados laços de fita, com cores específicas, mais tarde formas de se posicionar

socialmente, auxiliar nos serviços domésticos. Enquanto ao menino é concedida uma liberdade de ação mais ampla e menos policiada. A menina deve ser sexualmente reprimida (se resguardar ao casamento), enquanto o menino é levado a mostrar e evidenciar constantemente a existência de seu órgão sexual. A menina deve ser mais sensível e cuidadosa, porém os meninos devem se mostrar fortes e não frágeis (não é uma apologia ao padrão masculino que também prejudica os garotos que não se adéquam a ele?). Posteriormente a mulher deve ter atributos para que os homens despertem interesse por elas, esses atributos são essencialmente domésticos e maternos, enquanto que ao homem é dada a função de manutenção do lar e de tomar as decisões do coletivo.

Todo este adestramento é um processo no qual ambos sexos sofrem, em especial a mulher que é submetida, para a aceitação cega de sua condição, que lhe é colocada como natural e inviolável.

Pode-se supor deste estado de coisas, que o Governo Masculino permanece imutável porque as mulheres, suas opositoras em potencial, foram aprisionadas por tanto tempo num sistema fechado que se tornaram incapazes de perceber como poderiam, de outro modo, anular os métodos eficazes usados para imputar-lhes uma ideologia de fracasso moral. (BAMBERGER, 1979, p. 252).

VIR-A-SER

Em *O Segundo Sexo* (1949) Simone de Beauvoir desenvolve uma idéia sobre a questão da mulher na sociedade. Neste contexto ela esclarece que o verbo “ser” tem um conceito muito mais abrangente, em especial em relação à mulher. No argumento da autora a mulher é sim, hoje, inferior ao homem.

[...] mas é sobre o alcance da palavra ser que precisamos entender a má fé [que] consiste em dar-lhe um valor substancial quando tem o sentido dinâmico hegeliano: ser é ter-se tornado, é ter sido feito tal qual se manifesta. Sim, as mulheres, em seu conjunto, são hoje inferiores aos homens, isto é, sua situação oferece-lhes possibilidades menores: o problema consiste em saber se esse estado de coisas deve perpetuar-se. (BEAUVOIR, 1949, p. 22).

Para enfrentarmos o problema destacado por Beauvoir (1949), para entendermos como se deu a construção da história que subordina a mulher ao homem, se faz necessário compreendermos quais ferramentas foram e estão sendo utilizadas na subordinação entre gêneros. Destacamos aqui o papel de duas ciências: a biologia e a psicologia.

Uma argumentação que tem servido a dois propósitos consecutivos é exposta por Rodrigues (2011). Com base nas ferramentas da biologia, remontando ao século XVIII, comum era responsabilizar o útero como a principal fonte de comportamentos e problemas emocionais femininos. No mesmo sentido, mas já nos anos 1940-50 do século passado, o grande vilão, ainda de acordo com a autora, eram os hormônios os principais provocadores da instabilidade emocional das mulheres. Tal “pressupostos” biológicos serviram (e ainda servem) para justificar a incapacidade das mulheres no que diz respeito à liderança, empreendedorismo e realização nos mais distintos setores da vida profissional. Por se tratar de “problemas” da natureza feminina, são tidos como situações imutáveis, desconsiderando-se a cultura como um elemento móvel, portanto passível de criação e destruição de mitos.

A mesma justificativa biológica, ao mesmo tempo em que subjulga as mulheres, reforça a tese contrária da dominação masculina:

[...] por volta dos anos 1940-1950, ganha proeminência a ideia dos hormônios. Aparece na medicina que o comportamento chamado masculino é gerado pela testosterona, que passa a explicar a virilidade, tanto do ponto de vista da potência sexual, quanto de um comportamento agressivo e dominado dos homens [...] (RODRIGUES, 2011, p. 32).

Além das argumentações de natureza biológica, outros elementos contribuem para reforçar a subordinação de gêneros em nosso meio social em forma de esteriótipos:

Outra coisa que se soma ao problema é um fenômeno sociopsicológico chamado “ameaça do esteriótipo”. Vários cientistas sociais observaram que, quando os integrantes de um grupo são informados de um esteriótipo negativo, é mais provável que se comportem de acordo com aquele esteriótipo. Por exemplo, segundo os esteriótipos, os meninos soa melhores em matemática e ciências do que as meninas. Quando as meninas são lembradas do sexo a que pertencem antes de uma prova de

matemática ou de ciências, mesmo por algo tão simples quanto marcar o quadrinho indicando M ou F no alto da página, elas se saem pior. (SANDBERG, 2013, p. 37).

Desta forma, quando se evidencia a mulher como inferior e subordinada ao homem em determinado contexto social, justificadamente pela biologia e pela psicologia, de que essa é uma característica comprovadamente inalterável, são desconsideradas as *possibilidades* de mudança, ocorrendo todo um processo de naturalização da subordinação do sexo feminino ao masculino.

É nesse contexto que se pode discordar dos argumentos machistas de que a condição à qual a mulher se encontra constitui-se como permanente.

Em primeiro lugar, deve-se colocar em dúvida a própria história, haja vista que quem a escreveu foram os próprios homens. Estes encontraram argumentos na biologia e na cultura para embasar sua teoria a respeito da mulher como ser inferior. Foram relacionadas algumas características físicas da mulher com sua provável imanência, enquanto a eles foram direcionadas características transcendentais. Pode-se notar essa tese nos conceitos das palavras Macho e Fêmea.

Quando se evidencia em um homem sua condição de macho é colocado como lisonjeio, uma vez que se evidencia assim sua virilidade e sua superioridade. Já em relação à fêmea coloca-se como ofensa, um termo pejorativo que confina a própria mulher em seu sexo, sua condição biológica inferior e imanente. Mas é preciso perceber que todas essas idéias são construções que atendem a determinados fins. Neste caso, a finalidade única é a subordinação da mulher.

Sim, é possível compreender a mulher como um ser imóvel e imamente na realidade passada e atual, um ser culturalmente construído, feito, nas palavras de Beauvoir (1949).

Deste modo, qual é a saída?

É importante considerar o que o homem fez da mulher para entender a sua situação, porém também se mostra de grande significância

compreender que a situação da mulher não é inerentemente imutável, que isso é uma construção social e cultural sobre si, o que dá enfoque as suas possibilidades de mudar sua condição social.

E é nesse contexto que Simone de Beauvoir (1949, p. 60) apresenta o “vir-a-ser”.

A mulher não é uma realidade imóvel, e sim um vir-a-ser, é no seu vir-a-ser que se deveria confrontá-la com o homem, isto é, que se deveriam definir suas *possibilidades*. O que falseia tantas discussões é querer reduzi-la ao que ela foi, ao que é hoje, quando se aventa a questão de suas capacidades; o fato é que as capacidades só se manifestam com evidência quando realizadas; mas o fato é também que, quando se considera um ser que é transcendência e superação, não se pode nunca encerrar as contas.

Desta maneira, a mulher, não sendo mais vista como inerentemente inferior ao sexo oposto pode ter as possibilidades que antes lhe eram restritas, possibilidades estas de demonstrar que todos os estigmas direcionados a ela são meras construções malfeitas e escritas pelos homens suprimindo as carências de segurança dos mesmos.

Neste contexto, pode-se afirmar que, obtendo essas possibilidades, a mulher pode encontrar meios de se inserir no mundo masculino, no espaço público. O problema é que ao inserir-se nesse ambiente masculino, encontrando resistências e hostilidades ao seu gênero, a mulher buscou uma alternativa bastante curiosa: travestiu-se de homem para contornar os estigmas culturalmente atribuídos ao seu *status* e poder transitar num espaço que lhe sempre foi negado.

A MULHER “TRAVESTIDA DE HOMEM”

Esta atual situação da mulher na sociedade brasileira nos faz perceber outro problema daí decorrente. A passagem da esfera do privado para o público, além de negá-la direitos iguais, exigiu-lhe novo *status*, ao de travestir-se de homem para encarar a este novo desafio e abrir-lhe a possibilidade de sucesso num meio que até então lhe era vedado.

Trata-se de um “status adquirido”, sendo aquele que é entregue ao indivíduo como escolha, opção. Neste contexto, a abordagem agora será direcionada à mulher que tenta se inserir no meio público, a mulher travestida de homem.

Ora, o meio político e sindical é um espaço natural do líder, homem ou mulher travestida de macho, corajoso e combativo. E as mulheres, para poderem aí chegar, tiveram que desempenhar o papel do homem. (CORACINI, 2007, p. 94).

A construção dos estigmas formados sobre os sexos (a mulher ocupando o espaço privado e o homem dominando espaço público), a mulher que quisesse estar no meio público deveria adquirir as características masculinas, se colocar como homem para que pudesse ser aceita em um meio no qual as características genéricas femininas não supriam as carências. Dessa forma, muitas foram as mulheres que se vestiram como homens, que se impunham, demonstravam virilidade, para que pudessem ser aceitas nas decisões públicas, estas eram coagidas socialmente pelo fato de fugirem do padrão estabelecido para seu gênero.

Assim, para desempenhar um papel no meio público a mulher teve de mudar seu *statu* atribuído pela sociedade – aquele no qual ela deveria se submeter ao sexo oposto - e aderir à um status adquirido – encaixando-se em características masculinas.

Emblemático é o depoimento de Sheryl Sandberg, executiva do Facebook que:

[...] unguida nas últimas semanas à condição de guru de um novo feminismo. Sheryl defenda a tese de que a mulher só *ascenderá profissionalmente se deixar de se comportar como vítima e passar a agir como os homens*. (JIMENEZ, 2013, p. 119, grifo nosso).

Assim sendo, para melhor trânsito e permanência no “universo masculino”, a mulher, na opinião da executiva, não só de apresentar um comportamento tipicamente masculino, mas agir como tal.

[...] se quisermos nos fazer ouvir, é preciso falar alto e grosso (subentenda-se como o homem), lutar de pé, lançar-se sobre o inimigo, ferrar o outro, expressões que se opõem a falar baixo e docemente, submeter-

-se, estar ferrado, que caracterizam o modo pelo qual se concebe o sexo fraco idealizado. (CORACINI, 2007. p. 91).

Neste sentido podemos perceber que para a conquista da autonomia social da mulher não basta “travestir-se de homem”, uma vez que serão alvos de novos e antigos preconceitos. Pois nossa sociedade ainda considera a divisão binária de gêneros, como diria Beauvoir (1949) o homem é definido como ser humano e a mulher é definida como fêmea. Quando ela comporta-se como um ser humano ela é acusada de imitar o macho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo o que foi evidenciado, pode-se notar que para as mulheres obterem espaço no meio público, levando em consideração toda esta construção que permeia sua imagem, elas terão que se “travestir de homem”, a ponto de desconstruir todos estes estigmas criados em torno de sua incapacidade em tomar as decisões no coletivo, de representá-lo.

Contudo, devemos lutar para que todos compreendam que não se trata de haver características para cada sexo, que mulheres devem ser donas de casas e homens devem manter financeiramente o lar, mas que ambos tenham as mesmas oportunidades sociais sem que sejam coagidos por suas escolhas, ou por não se adequarem a padrões pré-estabelecidos.

As mulheres foram acusadas de destruição da família, uma vez que, ao conquistarem sua cidadania elas puderam escolher quando, como, com quem, e se gostariam de formar um núcleo familiar e ter filhos.

Evidenciando os argumentos vê-se que a mulher, mesmo encarando outro *status* e papel, tem a necessidade de se desprender dos seus estigmas em todos os meios e de todas as maneiras para que consiga alcançar sua autonomia plena.

De toda forma, é possível compreender, através desta análise que, a mulher está criando suas possibilidades e através deste aspecto possibilitará seu vir-a-ser, a questão é ela conseguir compreender que muito além de se desgarrar de estigmas criados sobre ela e se adequar a outros para se inserir no meio masculino ela tem a necessidade de desconstruir a ideia

formada de que ela é naturalmente algo. Muito além de ser a mulher “macha” ela pode adquirir a equidade em todos os âmbitos e ser, não o que fizeram dela, mas o que ela irá fazer disso.

REFERENCIAS

- ALAMBERT, Zuleika. *A mulher na história*. Brasília, DF: Fundação Astrojildo Pereira: Abaré, 2004.
- BAMBERGER, Joan. *O mito do matriarcado*: porque os homens dominavam as sociedades primitivas? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*: fatos e mitos. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.
- BÍBLIA Sagrada. Tradução João Ferreira da Almeida. Brasília, DF: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do outro*: arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- JIMENEZ, Gabriele. Filhos? Não, obrigada. *Veja*, São Paulo, ano 46, n. 22, ed. 2323, p. 114-120, 29 maio 2013.
- LINTON, Ralph. *O homem*: uma introdução à antropologia. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- NOGUEIRA, Pablo. A ciência das mulheres. *Unesp Ciência*, São Paulo, ano 2, n. 17, p. 18-25, mar. 2011.
- PINTO, Mariana Oliveira. Mulheres: uma vida de lutas e conquistas. In: HESKETH, Maria Avelina Imbiriba. (Org.). *Cidadania da mulher*: uma questão de justiça. Brasília, DF: OAB Editora, 2003. p. 135-161.
- RODRIGUES, Maysa. O sexo inventado. *Sociologia*, ano IV, n. 33, p. 26-34, fev. 2011.
- ROSALDO, Michelle Zimbalist. *A mulher, a cultura e a sociedades*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SANDBERG, Sheryl. *Faça acontecer*: mulheres, trabalho e a vontade de liderar. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Marcos Cordeiro Pires

1 MACHISMO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL

Considerando a média de aproximadamente cinco mil assassinatos de mulheres no período de 2001 a 2011, temos a triste constatação de que a cada uma hora e meia uma mulher é assassinada no Brasil. Esta horrorosa estatística está inserida em algo não menos chocante: por ano, aproximadamente 50 mil brasileiros morrem assassinados, uma situação pior do que qualquer campo de guerra desde o fim da Guerra do Vietnã, talvez com a exceção do genocídio de Ruanda/Burundi, em 1994.

Os dados pertinentes à violência contra a mulher constam do informe preliminar de um estudo realizado por Garcia et al. (2013), do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). É importante ressaltar que tais dados tratam do último estágio da violência, que é a supressão da vida, mas outros indicadores mostram que a violência de gênero é muito abrangente, como a violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial, na qual os parceiros são responsáveis por aproximadamente 90% das agressões¹. No entanto, no que se refere especificamente aos assassina-

¹ Ver: Balanço do Ligue 180, jan.-jun./2014. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-do-ligue-180-revelam-que-a-violencia-contra-mulheres-acontece-com-frequencia-e-na-frente-dos-filhos/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

tos, as informações coletadas são impactantes, não apenas pela vergonhosa incidência, mas por outras peculiaridades, como:

- a) Mulheres jovens foram as principais vítimas: 31% estavam na faixa etária de 20 a 29 anos e 23% de 30 a 39 anos. Mais da metade dos óbitos (54%) foram de mulheres de 20 a 39 anos;
- b) 61% dos óbitos foram de mulheres negras (61%), que foram as principais vítimas em todas as regiões, à exceção da Sul. Merece destaque a elevada proporção de óbitos de mulheres negras nas regiões Nordeste (87%), Norte (83%) e Centro-Oeste (68%);
- c) a maior parte das vítimas tinham baixa escolaridade, 48% daquelas com 15 ou mais anos de idade tinham até 8 anos de estudo;
- d) no Brasil, 50% dos feminicídios envolveram o uso de armas de fogo e 34%, de instrumento perfurante, cortante ou contundente. Enforcamento ou sufocação foi registrado em 6% dos óbitos. Maus tratos - incluindo agressão por meio de força corporal, força física, violência sexual, negligência, abandono e outras síndromes de maus tratos (abuso sexual, crueldade mental e tortura) - foram registrados em 3% dos óbitos;
- e) 29% dos feminicídios ocorreram no domicílio, 31% em via pública e 25% em hospital ou outro estabelecimento de saúde;

Como se pode constatar, ao drama do feminicídio se soma o do racismo, mesmo porque, é sobre a mulher negra que recai o maior peso da discriminação, como os piores indicadores de escolaridade, de renda e de acesso aos serviços públicos.

Outro dado impactante do estudo diz respeito à ineficácia da legislação mais recente que busca proteger a integridade física das mulheres, no caso da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, a conhecida Lei “Maria da Penha” (BRASIL, 2006). Esta Lei busca

[...] criar mecanismos para coibir e prevenir 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 Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do

Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

A entrada em vigência da lei, em 2006, não alterou substancialmente o padrão. Entre 2001 e 2005, a taxa média foi de 5,33 mulheres assassinadas a cada 100 mil pessoas. Entre 2006 e 2011 este número ficou em 5,18, ou seja, quase que estagnado.

É duro constatar que para esta e tantas outras questões que afligem a vida da maior parte da população brasileira não bastam a criação de mecanismos legais para coibir a violência de gênero, racial ou contra homossexuais, idosos e crianças. Como de forma similar não basta “constitucionalizar” direitos sociais sem que existam os meios para efetivamente conferir ao Estado os recursos para sua atuação.

Aparentemente, a elite brasileira sempre busca diante de uma situação vexatória uma saída “para frente ao tentar responder às nossas mazelas sociais com a criação de uma nova legislação que muitas vezes são “para inglês ver”² dada a sua inoperância. Bertold Brecht já chamava atenção sobre a diferença entre intenção e ato, em seu poema “Necessidade da propaganda”: “[...] Mesmo assim: bons discursos podem conseguir muito/ Mas não conseguem tudo. Muitas pessoas/Já se ouve dizerem: pena/ Que a palavra ‘carne’ apenas não satisfaça, e/ Pena que a palavra ‘roupa’ aqueça tão pouco [...]” (BRECHT, 1990, p. 199).

No entanto, chama atenção que a realidade social no Brasil não se altere com mais leis e maiores punições. Há uma certa impermeabilidade da sociedade brasileira para valores humanitários consagrados em regiões mais desenvolvidas do mundo. Nódoas como a escravidão, o patriarcalismo, o patrimonialismo e o autoritarismo que marcaram a colonização ibérica fazem de nossa sociedade uma das mais violentas do mundo. A isso se soma o machismo, outra característica marcante que herdamos do sangue latino.

² A expressão “lei para inglês ver” remonta ao século XIX, quando a elite portuguesa, nos Tratados de 1810, e a nova elite brasileira, quando do reconhecimento da independência do Brasil pela Inglaterra, em 1824, prometeram ao governo inglês a extinção do tráfico de escravos africanos. Tais leis ficaram como “letras mortas” até que, por meio da coação militar, a Inglaterra (Bill Aberdeen, de 1844) impôs o fim do tráfico negreiro, formalmente extinto em 1850.

Esta característica, que associa o machismo à naturalização da violência contra a mulher, é analisada por Minayo (2005), que busca compreender como os estereótipos machistas estão por detrás de muitas modalidades de violência, desde o estupro até a violência associada ao mau uso do automóvel, o que, aliás, responde por outra mazela brasileira, que são as aproximadamente 40 mil mortes por ano (2013) no trânsito brasileiro (POR VIAS SEGURAS, 2015).

Da reflexão de Manayo, destacamos a seguinte passagem, uma vez que nos será útil para refletir sobre a naturalização da violência contra a mulher na sociedade brasileira. Vejamos:

A concepção do masculino como sujeito da sexualidade e o feminino como seu objeto é um valor de longa duração da cultura ocidental. Na visão arraigada no patriarcalismo, o masculino é ritualizado como o lugar da ação, da decisão, da chefia da rede de relações familiares e da paternidade como sinônimo de provimento material: é o “impensado” e o “naturalizado” dos valores tradicionais de gênero. Da mesma forma e em consequência, o masculino é investido significativamente com a posição social (naturalizada) de agente do poder da violência, havendo, historicamente, uma relação direta entre as concepções vigentes de masculinidade e o exercício do domínio de pessoas, das guerras e das conquistas. O vocabulário militarista erudito e popular está recheado de expressões machistas, não havendo como separar um de outro. (MINAYO, 2005, p. 23-24).

O machismo é uma herança cultural muito forte. Antes de ser a reprodução de comportamentos exclusivamente masculinos, ele é reforçado pela vida familiar, incluindo aí a educação recebida da mãe, que inconscientemente reafirma os seus estereótipos. Esse aspecto é interessante. Muito se discute sobre o aborto seletivo de fetos do sexo feminino em sociedades tradicionais como a indiana e chinesa, mas esta decisão é tomada principalmente pelas mulheres, talvez querendo evitar que suas filhas tivessem um tratamento depreciativo por parte da sociedade. O fato é que a educação machista é processada muitas vezes pelas próprias mães, ao fazer uma divisão da vida doméstica que onere mais as meninas do que os meninos.

Independentemente das origens do machismo, é fato que sua expressão social se alinha a comportamentos associados à violência contra as mulheres. Cabe, no entanto, ressaltar que os casos de violência são expressões

agudas desse comportamento, caso contrário, as relações de gênero no país estariam completamente esgarçadas e a violência seria a regra e não a exceção.

Uma das principais vias da difusão de um comportamento machista é a cultura popular, particularmente a música. Não são poucos os exemplos em que o assassinio e a violência contra a mulher são temas corriqueiros e percebidos com naturalidade pela população. Na seção seguinte discutiremos alguns exemplos selecionados.

2 A MÚSICA POPULAR E A NATURALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

De forma geral, a maior parte das letras de músicas populares tem como tema o amor, seja ele platônico, correspondido, traído, escondido, no começo, no fim, no auge, dolorido, prazeroso etc. As brigas conjugais tem um espaço especial na temática da música popular brasileira, mas o resultado é bastante diverso, pois pode resultar em reconciliação, separação, depressão e ainda em assassinato.

Há uma canção que trata da violência contra a mulher que não se encaixa no modelo anterior, já que é uma crônica que descreve a vingança de um malandro cuja esposa foi espancada por outro. Trata-se de *Na Subida do Morro*, de Moreira da Silva, o mais conhecido samba-de-breque do autor. Nele, o “malandro” que narra o episódio, cuja mulher foi agredida, interpela o outro da seguinte forma: “Na subida do morro me contaram/ *Que você bateu na minha nêga/ Isso não é direito/ Bater numa mulher/ Que não é sua/ Deixou a nêga quase nua/ No meio da rua/ A nêga quase que virou presunto/ Eu não gostei daquele assunto/ Hoje venho resolvido/ Vou lhe mandar para a cidade/ De pé junto/ Vou lhe tornar em um defunto [...]*”. A motivação da briga, do ponto de vista machista, não poderia ser pior, pois se trata de um atentado contra a honra e a uma propriedade do homem, ou seja, sua mulher. Assim, antes de ser uma agressão contra a mulher é uma afronta ao homem, que se vê impelido a buscar a forra. A briga não foi motivada por uma agressão à mulher, mas a agressão a uma mulher que “não era a dele”, porque está implícito de que se batesse na mulher dele isso não seria um problema. Como se vê no começo da canção, a pena para tal afronta contra a honra do malandro foi a morte.

Tratar a mulher como objeto também é comum na música caipira. Há diversos exemplos em que a honra do macho deve ser lavada no sangue, mas deixemos isso para mais adiante. Neste momento, vale a pena analisar um caso de violência moral realizada por um boiadeiro dito “de palavra”, que tendo sua vontade questionada humilhou sua esposa e depois a abandonou. Trata-se da canção *Boiadeiro de Palavra*, interpretada por Tião Carreiro e Pardinho, uma das mais bem sucedidas duplas caipiras de todos os tempos. A canção trata da estória de uma filha de fazendeiro que se apaixona por um peão de sua fazenda. Para o peão, o cabelo comprido de sua amada seria a sua maior riqueza e que ela não poderia cortá-lo após o casamento. No entanto, após as bodas, a mulher cortou o cabelo e despertou a ira do boiadeiro de palavra: “Um mês depois de casado/ O cabelo ela cortou/ Boiadeiro de palavra/ Nessa hora confirmou/ No salão que a esposa foi/ Com ela ele voltou/ Mandou sentar na cadeira/ E desse jeito falou/ Passe a navalha no resto/ Do cabelo que sobrou/ O barbeiro não queria/ *A lei do trinta mandou/ Com o dedo no gatilho/ Pronto pra fazer fumaça/ Ele virou um leão/ Querendo pular na caça/ Quem mexeu nesse cabelo/ Vai cortar o resto de graça/ A navalha fez limpeza/ Na cabeça da ricaça/ Boiadeiro caprichoso/ Caprichou mais na pirraça/ Fez a morena careca/ Dar uma volta na praça [...]*”. Chama atenção dois aspectos dessa canção: a primeira, por mais que o peão tenha ascendido socialmente com o casamento com a filha do fazendeiro, nada disso poderia ser mais importante do que sua honra; a segunda questão diz respeito à publicidade de seu ato, pois não se restringiu a raspar a cabeça da esposa mediante a coação do cabelereiro por meio de arma de fogo (a tal lei do trinta), mas também a humilhou ainda mais ao fazê-la circular na praça com a cabeça raspada. No horizonte machista, o boiadeiro de palavra se transforma em um herói.

Não são poucas as canções que tratam de brigas e reconciliações. A canção “sertaneja” *Entre Tapas e Beijos*, de Nilton Lamas e Antônio Bueno, interpretada pela dupla Leandro e Leonardo, aborda o tema dessa maneira: “Hoje estamos juntinhos/ Amanhã nem te vejo/ Separando e voltando/ A gente segue andando/ *Entre tapas e beijos [...]*”. Outro exemplo é o samba *Casal Sem Vergonha*, de Acyr Marques e Arlindo Cruz, cantado por Zeca Pagodinho: “*Nós brigamos por ciúme/ Costume, queixume/ Ou coisas banais/ Não quero que ela fume/ Ela quer que o perfume/ Que eu use não cheire demais/ Brigamos*

quando sou bravo/ Brigamos até quando banco o pamonha/ Eu já disse porque meu bem/ Sem vergonha/ Somos um casal sem vergonha [...]". Em comum as duas canções muito populares descrevem a vida de pessoas comuns, ainda num momento em que as brigas conjugais estão nos limites da discussão e ainda não descambando para a violência aberta. Fica implícito que as brigas são normais e que "apimentam" a relação. O passo seguinte desse comportamento é a violência aberta, tal como discutimos a seguir.

O samba *Faixa Amarela*, de Luiz Carlos e Zeca Pagodinho, interpretado por este último, é em sua maior parte uma demonstração explícita de amor, que é explicitada por meio de uma faixa amarela estendida na entrada da favela. No entanto, se o amor for traído, o samba assume um grau de violência sem paralelo, veja-se: "*Mas se ela vacilar, vou dar um castigo nela/ Vou lhe dar uma banda de frente/ Quebrar cinco dentes e quatro costelas/ Vou pegar a tal faixa amarela/ Gravada com o nome dela/ E mandar incendiar/ Na entrada da favela [...]*". Vale destacar que a palavra "vacilar" no horizonte da música popular é sinônimo de traição, algo que na perspectiva machista é algo extremamente constrangedor.

Nessa linha, podemos incluir o samba de Martinho da Vila e Almir Guineto *Mulata Faceira*, interpretada por ambos. Novamente o grande amor é posto à prova por traições recíprocas, mas o agressor foi apenas o homem, tal como segue: "Com ela muito dancei/ Carnavais brinquei/ E dos seus carinhos desfrutei/ Sempre precisava de aconchego/ Me chamava de meu nego/ Fazia tudo para me agradar/ Eu sempre gostei do teu chamego/ E abusei do gosto de amar/ Mas por coisas banais/ A mulata brigava demais (bis)/ *Um dia eu vacilei/ Ela também vacilou/ Vacilou eu castiguei / Tudo se acabou/ Se acabou sem chegar ao fim/ Camarada Almir Guineto/ Acha essa nega pra mim [...]*".

As quatro canções selecionadas anteriormente partem do pressuposto que brigas são coisas normais. Se por acaso uma mulher for agredida hoje, ela não deveria se preocupar porque depois tudo voltaria ao lugar. O problema é que numa relação que descamba para a violência o problema tende a se agravar, não o contrário. Já do ponto de vista do senso comum, as brigas e agressões fazem parte de um universo privado onde vale a máxima popular de que "em briga de homem e mulher, ninguém põe a colher"!

Por fim, podemos pensar no ápice da agressão à mulher, o assassinio. Também aqui a canção popular naturaliza o crime passionai, quase que justificando o assassinato como uma paga para o adultério ou o abandono. Esta é a trama de *Cabocla Tereza*, de Raul Torres-João Pacífico, imortalizada na voz da mais famosa dupla caipira da história, Tonico e Tinoco, veja-se: “Há tempo eu fiz um ranchinho/ Pra minha cabocla mora/ Pois era ali nosso ninho/ Bem longe deste lugar./ No arto lá da montanha/ Perto da luz do luar/ Vivi um ano feliz/ Sem nunca isso espera/ E muito tempo passou/ Pensando em ser tão feliz/ Mas a Tereza, doutor,/ Felicidade não quis./ O meu sonho nesse oiá/ Paguei caro meu amor/ Pra mór de outro caboclo/ Meu rancho ela abandonou./ *Senti meu sangue fervêl Jurei a Tereza mata!* O meu alazão arriei/ E ela eu vô percurá./ Agora já me vinguei/ É esse o fim de um amor/ *Esta cabocla eu matei!* É a minha história, dotor”. Tal como foi construída, ressaltando mais a dor do agressor do que a da vítima, a canção induz o ouvinte a se solidarizar com o caboclo que matou o seu amor não correspondido. Foi a mulher que não quis o amor e que foi se aventurar em outra relação, como diz a letra, “Mas a Tereza, doutor,/ Felicidade não quis”.

José Fortuna, o mais influente compositor da música caipira brasileira, também trata desse tema em *O Ipê e o Prisioneiro*, interpretado, entre outros, pela dupla Liu e Léu: “Meu ipê florido junto à minha cela/ Hoje tem altura de minha janela/ Só uma diferença há entre nós agora/ Aqui dentro as noites não tem mais aurora/ Quanta claridade tem você lá fora / Vejo em seu tronco cipós-parasitas te abraçando forte/ Enquanto te abraça suga sua seiva te levando à morte/ *Assim foi comigo ela me abraçava depois me trai!* Por isso a matei e agora só tenho sua companhia”. De certa forma, apesar de considerar que o assassino está cumprindo pena, a letra da música não deixa transparecer arrependimento com relação ao assassinato, mas apenas com sua condição de recluso que não tem “mais auroras”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta breve reflexão com certo pessimismo. Apesar de verificarmos as terríveis estatísticas que envolvem a violência de gênero no Brasil, não se visualiza na sociedade brasileira um movimento de fundo

que vá contra esta corrente. Os exemplos de músicas populares citados aqui, alguns de meados do século XX, outros do começo do século XXI, mostram que existe uma cultura enraizada e que se reproduz junto às gerações mais novas, da qual o seu principal componente é o machismo. Infelizmente, a adoção de legislações e mecanismos de apoio às mulheres são insuficientes, como mostra o estudo do IPEA, para reverter o quadro. Não quero com isso menosprezar as políticas públicas pertinentes à mulher, mas o Estado não pode estar em todos os lares para evitar os crimes que ocorrem entre quatro paredes. Se assim fosse, o país seria uma enorme penitenciária, não só por esse tipo de crime, mas por inúmeros outros que colocam em xeque o nosso estágio de civilização.

Vale destacar que não fizemos neste trabalho um estudo exaustivo para analisar o conteúdo de todas as músicas e gêneros, mas buscamos analisar as canções de alguns interpretes bastante populares, sendo até um deles reconhecido por suas posições progressistas (Martinho da Vila). Tristemente constatamos que a violência contra as mulheres é naturalizada no Brasil, não apenas pelos “tapas e beijos”, mas até mesmo a complacência com o crime passional. Sabemos que se analisássemos outras letras, como as músicas do chamado “funk carioca” teríamos uma miríade de exemplos, do tipo “tapinha não dói”, mas não foi o caso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BRECHT, Bertold. *Brecht: poemas - 1913-1956*. Seleção e tradução de Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GARCIA, Leila Posenato et al. Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Laços perigosos entre machismo e violência. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 23-26, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n1/a03cv10n1>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

POR VIAS SEGURAS. *Estatísticas nacionais de acidentes de trânsito*. 2015. Disponível em: <http://www.vias-seguras.com/os_acidentes/estatisticas/estatisticas_nacionais>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MÚSICAS:

BOIADEIRO de Palavra. Disponível em: <<http://letras.mus.br/tiao-carreiro-e-pardinho/720758/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CABOCLA Tereza. Disponível em: <<http://letras.mus.br/tonico-e-tinoco/89201/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CASAL Sem Vergonha. Disponível em: <<http://letras.mus.br/zecapagodinho/311662/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

ENTRE Tapas e Beijos. Disponível em: <<http://letras.mus.br/leonardo/131606/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

FAIXA Amarela. Disponível em: <<http://letras.mus.br/zecapagodinho/78480/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MULATA Faceira. Disponível em: <<http://letras.mus.br/martinho-davila/261840/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

NA SUBIDA do Morro. Disponível em: <<http://letras.mus.br/moreira-dasilva/202343/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

O IPÊ e o Prisioneiro. Disponível em: <<http://letras.mus.br/liu-e-leo/1244399/>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

POR QUE FUI AGREDIDA: OS MOTIVOS RELATADOS POR MULHERES QUE FORAM AGREDIDAS POR SEUS COMPANHEIROS

Luiz Roberto Vasconcellos Boselli

“[...] Todas crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar, sai nua para a rua. [...]” Carolina Maria de Jesus

“[...] não se nasce mulher, torna-se mulher [...]” Simone de Beauvoir

INTRODUÇÃO

A agressão física e/ou psicológica, que aflige e faz das mulheres as vítimas mais frequentes, se constitui em fato rotineiro desde os primórdios da civilização humana. Historicamente, a sociedade humana Ocidental manchou, em inúmeras oportunidades, a sua trajetória histórica ao contribuir com esta realidade. Diversos foram os momentos e/ou fatos históricos nos quais mulheres foram as principais vítimas. Um fatídico e perverso exemplo foi a Inquisição, tribunal eclesiástico instituído pela Igreja católica no começo do sec. XIII com o fito de investigar e julgar sumariamente pretensos hereges e feiticeiros, acusados de crimes contra a fé católica. Durante os quatrocentos anos, que este catastrófico flagelo, perpetrado por uma parcela da raça humana, existiu como pseudover-

dade única, milhares de vítimas foram enviadas para as fogueiras, dentre estas vítimas um expressivo número foi contabilizado entre as mulheres, posto que só o fato de ser mulher já a colocava na condição de suposta herege. Cronologicamente, vamos encontrar em 1793, em Paris/França, Olympe de Gouges, que foi condenada à morte por ter defendido e postulado uma Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã e por “esquecer as virtudes de seu sexo e se imiscuir nos assuntos da república” (TELES; MELO, 2002). Suas ideias eram pautadas acerca das lacunas existentes na Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão. Este documento, fruto da Revolução Francesa, lançado sob a égide dos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade, propôs um novo ideal de convivência entre seres humanos. Embora, reconhecidamente, tenha avançado acerca das liberdades e direitos gerais, não fez alusão ao Direitos e Liberdades da mulher-cidadã. A título de finalizar as citações de emblemáticos acontecimentos, resgatamos outro terrível e marcante episódio registrado na histórica crônica ocidental. Aconteceu em 1857, na cidade de Nova Iorque/EUA, na Fábrica de Tecido Cotton. As 129 mulheres que trabalhavam como tecelãs, iniciaram um movimento reivindicatório por aumento de salário e redução de jornada de trabalho para 12 horas. Este movimento originou a primeira greve organizada por mulheres. Como solução para finalizar o movimento grevista, os proprietários da fábrica ordenaram que a mesma fosse incendiada com todas as trabalhadoras trancadas no interior da fábrica. Todas morreram queimadas! O investimento humano para alterar profundamente, este deplorável panorama humano, vem sendo consistente e persistente, ao concretizar significativos avanços na implementação da identidade de Cidadã, para cada mulher que existe na face da terra. Entretanto, longo ainda é o caminho para a transformação ser concretizada em uma sociedade igualitária. Haja vista que, atualmente, muitas são as páginas policiais, dos vários jornais que circulam pelo mundo afora, que frequentemente trazem notícias acerca de agressão sofrida por *mulheres do povo*, até então anônimas, e ou *celebridades*, frequentadoras das páginas sociais, ou seja, ainda grassa entre os seres humanos a “violência contra a mulher” – a violência de gênero é a manifestação das relações históricas de poder entre masculino e feminino que se reproduzem na prática cotidiana. Diversas pesquisas revelaram com propriedade, quantitativamente e qualitativamente, dados acerca da violência de gênero. Em uma abrangente pes-

quisa a Fundação Perseu Abramo (2001), apurou, acerca da violência contra a mulher, que 43% das entrevistas assumiram ter vivenciado algum tipo de violência por parte de homens. Em relação a violência física – espancamentos e/ou estupros – um terço das entrevistadas admitiu terem sofrido. Uma em cada dez mulheres já ficou trancada em casa contra sua vontade. Outras contabilizando 8% já foram ameaçadas por armas de fogo e 6% sofriam abusos – foram forçadas a realizarem práticas sexuais indesejadas. Outro estudo realizado pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), patrocinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apontou que das mulheres entrevistadas (2.645), 29% da cidade de São Paulo (Capital) e 37% na Zona da Mata (Pernambuco) sofreram violência física cometida por seus parceiros. Em 2002 foi realizada a Pesquisa Nacional sobre Vitimização pela Secretaria Institucional da Presidência da República. Este estudo encontrou, como agressor, o companheiro, em 43% das mulheres agredidas fisicamente. A presença constante na mídia, ainda, de episódios nos quais mulheres anônimas ou não são as vítimas de agressões físicas e/ou emocionais, nos aponta que estamos distantes de uma sociedade igualitária. Dados do *Anuário das Mulheres Brasileiras 2011*, divulgado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres e pelo Dieese, mostrou que quatro entre cada dez mulheres brasileiras já foram vítimas de violência doméstica. A mulher brasileira conta também com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, desenvolvido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, da Presidência da República. Lançado em 2005, o plano traduz em ações o compromisso do Estado de enfrentar a violência contra a mulher e as desigualdades entre gêneros. Uma dessas ações práticas é o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher, criado em 2007, que consiste num acordo federativo entre o governo federal, os governos dos estados e dos municípios brasileiros para o planejamento de ações que visem à consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres por meio da implementação de políticas públicas integradas em todo território nacional (PORTAL EDUCAÇÃO, 2015). Em nossa Constituição/88 é reconhecida a violência doméstica no parágrafo 8º, art. 226: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.” (BRASIL, 1988). A definição de “violência contra a mu-

lher” foi estabelecida na “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” – Convenção de Belém do Pará de 1994. Desta maneira, assim foi escrito em seu Artigo 1º que “[...] deve-se entender como violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no público como no privado”. Em 2006 o Congresso Nacional Decretou a Lei nº 11.340 que recebeu a denominação popular - *Lei Maria da Penha* – homenagem a esta mulher que foi vítima de violência doméstica durante 23 anos de casamento. Esta Legislação visa aumentar o rigor das punições aos homens que agredem física ou psicologicamente a uma mulher ou à esposa, o que é mais recorrente. Em sua introdução consta:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos 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 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. (BRASIL, 2006).

A violência de gênero, este flagelo humano, surge como substrato do processo civilizatório de toda a humanidade. Sua construção ocorreu conjuntamente com a trajetória humana e foi formalizada como uma imagem mundial de inferioridade de toda ordem e, devendo, ainda, a mulher, assumir ser submissa e aceitar passivamente a dominação masculina. Assim, em escala mundial onde existe uma sociedade humana, na qual convivem mulheres e homens, esta construção está presente ora atrelado a justificativas religiosas, ora por justificativas raciais, políticas, ou quer por justificativas circunscritas no âmbito pessoal (submissão e dominação), ocorrendo em todos os lugares em maior ou menor grau. O processo de perenizar esta construção humana ocorreu e ocorre durante a socialização primária que todo ser humano vivencia em seu agrupamento familiar e, geralmente é ratificada na vivência da socialização secundária que acontece no meio social mais amplo, externo à família. A *socialização primária* ocorre dentro de um agrupamento familiar. É no âmbito deste grupo que adquirimos a

nossa linguagem. Durante esta convivência interiorizamos os valores e as crenças que permeiam o grupo familiar. Aprendemos com nossos pais, irmãos, parentes próximos, animais e plantas. Desenvolvemos habilidades e incorporamos aprendizagens. Enfim, interagimos e aprendemos com todos os elementos presentes no universo familiar. Muito do que seremos e faremos, no meio social externo, será a expressão do que está presente em nossa subjetividade (nosso universo interior), esta que é resultante das referências da objetividade vivenciada neste processo socializante inicial. Reis (1984) entende que é na família, como instância mediadora, entre o meio social e o indivíduo, que ocorre a aprendizagem da percepção do mundo e como se situar nele. A *socialização secundária* acontece no contexto social externo ao meio familiar. É quando passamos a frequentar escolas, clubes, associações, partidos políticos, turmas etárias e grupos socialmente estruturados e com específicos objetivos. A vivência deste processo social irá perdurar enquanto existirmos como seres humanos sociais. Nossa inserção, no contexto social mais amplo, nos proporciona a aprendizagem das funções mais específicas das instituições, as subdivisões do contexto social concreto e as representações ideológicas da sociedade na qual estamos inseridos. Segundo Guareschi (1993) as representações de poder e autoridade de crianças se estruturam nas interações sociais, vivenciadas desde tenra idade, e são produzidas revelando dualismos: dominantes-dominados; autonomia-submissão e amor-ódio. Em seu estudo “*Sobre modelos de gênero em crianças escolarizadas*” Souza (2004), em uma pesquisa exploratória, levantou as representações de crianças (ambos os sexos) sobre o que é ser menina e o que é ser menino. O autor observou que sobre o que é ser menino, as meninas não abstraem elementos que se referem a responsabilidades. As atividades referentes à responsabilidade fazem parte da definição sobre o que é ser menina e mencionam trabalhos domésticos, como cuidar da casa e de seus irmãos e irmãs. A reprodução de construções acerca da representação social do que é ser mulher e do que é ser homem, *ocorre naturalmente*, ao absorvermos objetivamente e subjetivamente o paradigma ideológico predominante no agrupamento familiar. Para Souza (2004) é a escola, como lugar privilegiado para problematização das diferenças, que pode desnaturalizar modelos afirmativos das desigualdades e da exclusão, permitindo a efetivação de relações verdadeiramente democráticas entre os sexos. Entretanto, as conquistas alcançadas no século XIX continuaram a

serem consolidadas com outras efetivadas no século XX e, outras que serão implementadas no século XXI. Uma amostra destas significativas vitórias, em um contexto que ocorreram avanços nos Direitos Humanos, juntamente com a consolidação do conceito de Cidadania, foi a concretização, no eixo Rio de Janeiro-São Paulo, de Delegacias da Mulher - a partir de meados da década de 80 do século XX. Estes espaços oficiais proporcionam às vítimas de agressão um lugar em que realizam suas denúncias e ao mesmo tempo se sentem protegidas. Contudo, nem sempre a vítima encontra um ambiente acolhedor. O constrangimento e a humilhação, geralmente acontece quando das denúncias de estupro. Esta situação acaba desestimulando as vítimas a fazerem a denúncia. Ocorre também, uma certa dificuldade em registrar uma queixa, quando o agressor é o marido – preferem aguentar caladas a situação, por amor aos filhos, e porque foram educadas para obedecer ao marido (TELES; MELO, 2002). Entretanto, Dados da Central de Atendimento à Mulher (ligue 180) revelaram um grande aumento das denúncias. Os atendimentos da central subiram de 43.423 em 2006 para 734.000 em 2010, quase dezesseis vezes mais (PORTAL EDUCAÇÃO, 2015). Hoje em dia existem diversas cidades que possuem sua Delegacia da Mulher. A cidade de Marília que não está isenta destes tristes acontecimentos entre seres humanos, atualmente conta com uma unidade da Delegacia da Mulher. Como estudioso e pesquisador de Relações Humanas, ao refletirmos sobre este tema, entendemos que nenhum motivo justifica tais atos humanos, mesmo que ainda perdure a construção social do ser humano mulher e do ser humano homem: o homem poderoso e agressor e a mulher submissa e vítima. Assim, foi nossa intenção com esta pesquisa, junto a Delegacia da Mulher de Marília, verificar qual o motivo declarado, pela vítima, que culminou com a agressão e quem foi o autor desta desumana ação.

METODOLOGIA

Trabalhamos com uma amostra aleatória de 232 Termos Circunstancial de Ocorrência (TCO), dos arquivos da Delegacia de Defesa da Mulher, da cidade de Marília, cujas vítimas eram mulheres e os agressores homens. Os dados receberam tratamento estatístico descritivo para contagem das frequências e percentagens de acordo com as categorias for-

muladas. As nomenclaturas usadas nas tabelas correspondem aos termos que encontramos nos TCOs.

RESULTADOS

Caracterização das Vítimas - segundo os dados levantados nesta amostra de TCO a maior percentagem das vítimas está localizada na faixa etária entre 21 e 30 anos de idade (38%), seguida pela faixa entre 31 e 40 anos (28%) e entre 41 e 50 anos (N17%). Entre 11 e 20 anos, ocorre uma diminuição para (12%), de 51 a 60 anos para (4%) e, de 61 a 70 anos para (1%). Araújo, Martins e Santos (2004), em pesquisa realizada na Delegacia de Defesa da Mulher de Assis, analisaram 2.166 Boletins de Ocorrência, nos quais a mulher era vítima de agressão efetivada por homem. Neste trabalho a faixa etária predominante é assemelhada aos nossos resultados, ou seja, a faixa etária entre 21 e 30 anos (34%), seguida pela faixa entre 31 e 40 anos (28%) e entre 11 e 20 anos (19%). Em seu estudo a faixa etária entre 41 e 50 anos, apresenta uma percentagem que cai para 13% e, acima de 50 anos, para 5%. Dados semelhantes encontramos em Silva et al. (2013), em pesquisa realizada na delegacia da mulher do município de João Pessoa-PB, na qual foram analisados cinquenta processos existentes nesta Delegacia registrados nos meses de fevereiro e março de 2010 e 2011. Neste trabalho, em relação a faixa etária, os dados mostram que a faixa predominante também caracteriza mulheres jovens com idade entre 21 a 25 anos (26%). Em relação ao *estado civil*, declarado no ato da denúncia, apuramos que a maior percentagem recaiu sobre a opção *Amasiada* (N68 - 30%), seguida de *Casada* (N65 - 28%) e de *Solteira* (N64 - 27%). Em nossos dados também apareceram *Separada* (N27 - 11%), *Viúva* (N6 - 3%) e *Divorciada* (N2 - 1%). Na pesquisa em João Pessoa, os dados apontam que a maioria declarou estar vivendo em *União Estável* (48%) ou *Solteira* (44%). Na pesquisa de Assis, o *estado civil* das vítimas difere no percentual de colocação de *Casada* (57%), seguido depois 17% de *Divorciada*, 23% de *Solteira* e 3% de *Viúva*. Em ambas as pesquisas não constam a categoria de *Amasiada* e também a de *Separada*. *Solteira* aparece em terceira ou segunda posição, semelhante aos nossos achados. Os dados da pesquisa de Assis retratam uma realidade ainda preponderante em relação ao casamento que, da forma que ainda se estrutura traz a submissão da mulher pelo

homem, mesmo que tenha ocorrido significativas mudanças e possibilidades legais de rompimento, como o divórcio. Esta posto, historicamente construído, que o casamento formal, e até mesmo o informal, estabelece os direitos do homem sobre a mulher, legitimizado pelas ideologias machistas e sexistas. Quanto ao dado da pesquisa de Marília, em que aponta a supremacia de *Amasiada*, podemos entender que pode caracterizar uma busca por uma relação mais igualitária e, também, talvez, por “entender ser mais fácil de romper”. A respeito da ocupação profissional das vítimas, nossos dados mostram que 27% (N62) declarou ser *Do lar* (afazeres domésticos sem remuneração), depois 16% (N36) *Comércio*, seguido de 15% (N35) *Doméstica* (afazeres domésticos com remuneração) e, *Diarista* 13% (N31). Além destas opções aparecem *Estudantes* e *Indústria* com 8% (N19). Serviços, Aposentadas e Desempregadas tem percentagem abaixo de 10%. Em relação a ocupação das vítimas os dados de Assis retratam uma situação igual a de Marília: as duas percentagens maiores são de Do Lar/Marília (27%) e de Serviços domésticos não remunerados/Assis (41%). Em João Pessoa a maior percentagem, semelhantes a Marília e Assis, totalizou em *Do Lar* (37%). Esses dados nos leva a pensar que, talvez, ainda é significativo o número de mulheres que dependem economicamente dos seus maridos ou companheiros.

Caracterização dos Agressores – segundo os dados coletados a maior percentagem dos agressores está localizada na faixa etária entre 21 e 30 anos de idade (28%), entre 31 e 40 anos (25%), entre 41 e 50 anos (10%) e, entre 11 e 20 anos (9%). Entre 51 e 60 anos a percentagem diminui para (3%) e, não constava a informação da idade em 25%. A percentagem da faixa de idade que predominou entre os agressores equivale a faixa que predominou entre as vítimas, ou seja, a faixa etária que contempla o *adulto jovem*. Em relação a este dado, no trabalho de João Pessoa, a maioria também apareceu como *adulto jovem* (37%). Acerca do estado civil observamos que o dado *Amasiado* (N71 - 30%), *Casado* (N60 - 26%) e *Solteiro* (N35 - 15%) predominou entre os agressores. Outras opções apareceram como Separado (N16% - 7%), Viúvo (N1 - 1%) e em 21% (N49) dos TCOs nada constava. Esta distribuição, embora apresente números diferentes dos dados das vítimas, apresenta a mesma sequência quantitativa

– *Amasiada, Casada e Solteira*. No trabalho de João Pessoa o agressor, em sua maioria, são os próprios companheiros (70%) e na pesquisa de Assis o índice é de 69%. Sobre *Ocupação Profissional*, a distribuição retrata o perfil de ocupação dos agressores com predomínio de atividades relacionadas a *Serviços* (N79 - 34%), *Comércio* (N25 - 11%), seguido de *Indústria* (N24 - 10%) e *Construção Civil* (N21 - 9%). Os dados acerca de *Desempregado* e *Aposentado* apareceram abaixo de 10%. No estudo de João Pessoa, semelhante ao dado de Marília, a maioria dos agressores, atuam na *prestação de serviços* (44%). Os dados referentes ao perfil da vítima e do agressor são congruentes em relação a faixa etária predominante e ao estado civil declarado. A diferença significativa aparece quando olhamos para os dados de ocupação das vítimas e dos agressores. A maioria das mulheres, desta amostra, declarou que, em termos da sua ocupação, ser *Do Lar*, ou seja, realiza trabalho doméstico sem remuneração. Quanto a ocupação dos agressores, em quase a totalidade dos dados, suas atividades profissionais são exercidas fora do lar, a distribuição apontou que, apesar de alguns setores privilegiados, outros apareceram com baixa percentagem. Em relação aos motivos das agressões sofridas, declaradas quando do registro da queixa, vemos na distribuição que ocorre o predomínio da categoria *Desentendimentos* (N61 - 26%), sendo que em seguida temos *Desavença Familiar* (N42 - 18%) e *Agressividade do Parceiro* (N33 - 15%). Com o mesmo percentual temos *Alcoolismo* e *Ciúmes* (N31 - 13%). Aparecem também outros motivos bem abaixo de 10%. Em relação à pesquisa de Assis, o motivo de maior percentagem é de *Discussão* (47%), muitas vezes *motivados por ciúmes ou também pelo uso abusivo de álcool*. Acerca dos dados de João Pessoa aparecem o *abuso do álcool* (26%) e o *ciúme* (49%) *como fatores que predis põe á agressões*. Podendo entender como sinônimos – *Desentendimentos* e *Discussão* - que indicam, talvez, uma tendência de *enfrentamento* adicionada a *coragem de ir à Delegacia da Mulher e prestar queixa*. O dado *Desentendimentos* aparece como o motivo gerador do maior número de agressões sofridas pelas vítimas e anotadas nos TCOs. Este motivo, provavelmente, aponte para um explícito esgarçamento das relações interpessoais, principalmente quando finda o período de encantamento amoroso e as mazelas do cotidiano ganham espaço na vida a dois. Neste cenário, surgem as factuais intolerâncias que se concretizam em atos agressivos perpetrado pelo parceiro mais forte, respaldado por uma cultura predominante machista e sexista que ainda

tem existência em todos os rincões da terra em menor ou maior grau. Este dado, também nos leva a refletir se ele aparecendo em maior número denota um avanço da luta diária da mulher para valer seus direitos e para tal necessita ir para o confronto com o seu opressor. Esta maior incidência de enfrentamentos termina sempre com atos agressivos do mais forte por não aceitar que o mais fraco não se submeta aos seus caprichos. Se este pensar faz sentido, com certeza estamos vivendo um período histórico que nos faz entender como uma transição para uma sociedade igualitária e harmônica entre os gêneros. O enfoque da Psicologia Social nos permite ousar, olhando de outra maneira estes dados, como a possibilidade de estarmos vivendo um período histórico no qual aparentemente este aumento de violência sofrido pelas mulheres (ou aumento de denúncia), está aumentando porque as mulheres não mais estão aceitando passivamente a sua dominação pelo homem. Estes estudos contribuem de modo a dar mais visibilidade à violência doméstica contra as mulheres e cooperar com a reflexão para o aprofundamento dos debates e conhecimento acerca deste flagelo que permeia a raça humana. A literatura aponta a necessidade e a urgência da mobilização dos mais diversos setores da sociedade e de todo o envolvimento do Estado desenvolvendo ações que detenham, previnam e a erradiquem a violência de gênero. Embora reconhecemos e a literatura histórica e a vida cotidiana nos confirmam que é significativo os avanços conquistados por lutas travadas, principalmente por mulheres, em direção dos plenos Direitos da Cidadã e a convivência em uma sociedade igualitária. Entretanto, o caminho até a implantação real desta almejada sociedade exige a remoção de diversos obstáculos psicossociais, políticos e jurídicos. Um processo que não é tranquilo, mas que pode e deve ser construído continuamente, por mulheres e homens. Devemos reconhecer que muitas conquistas foram efetivadas visando alterar este histórico panorama social. Entretanto, muito ainda a que se fazer para que as mulheres conquistem a cidadania plena, vivenciando a igualdade de direitos nas relações de gênero em uma sociedade igualitária. Estas pesquisas, mesmo sendo localizadas e com seus próprios limites metodológicos, apresentam panoramas de resultados semelhantes, o que nos leva a entender que são dados importantes de serem divulgados. Cabe, como consideração final, que este artigo, no mínimo, possa ser visto como um incentivo para uma maior reflexão acerca

da busca de uma sociedade igualitária na qual os gêneros sejam respeitados em seus direitos e liberdade de existência.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. F.; MARTINS, E. S.; SANTOS, A. L. Violência de gênero e violência contra a mulher. In: ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. (Org.). *Gênero e violência*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 17-35.
- ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. (Org.). *Gênero e violência*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AZEVEDO, M. A. *Mulheres espancadas: a violência denunciada*. São Paulo: Cortez, 1985.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- CONRADO, M. P. *A fala de vítimas e indiciados em uma Delegacia da Mulher*. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/publicacoesdhi/dialogos/volume01/vol04_atg8.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- DIEESE. *Anuário das mulheres brasileiras*. São Paulo, 2011.
- GUARESCHI, N. M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPYNK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 212-233.
- JESUS, C. M. *Quarto de despejo*. 2. ed. São Paulo: Edibolso, 1976.
- PINSKI, J.; PINSKI, C. B. (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/45692/violencia-contra-a-mulher#ixzz3TQ9cz6sl>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: ANDERY, A. et al. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, A. C. G. et al. Violência contra mulher: uma realidade imprópria. *Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 101-115, set. 2013.

SOUZA, L. L. A construção de modelos de gênero e sua problematização no contexto escolar. In: ARAÚJO, M. F.; MATTIOLI, O. C. (Org.). *Gênero e violência*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004. p. 69-89.

TELES, M. A.; MELO, M. *O que é violência contra a mulher*. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos).

OS MOVIMENTOS FEMINISTAS BRASILEIROS NA LUTA PELOS DIREITOS DAS MULHERES

Elione Maria Nogueira Diógenes

Maria Custódia Jorge Rocha

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

Na História do país, encontramos exemplos de exercício de cidadania através de ações empreendidas por inúmeras mulheres que não se conformavam com a desigualdade à qual estavam submetidas, naturalizadas na cultura patriarcal. Antes de iniciarmos as reflexões que pretendemos realizar neste texto, relembremos o exemplo de duas grandes mulheres que não se intimidaram e que lutaram pelos direitos de todas. Inicialmente, ressaltamos a importância das ações de Nísia Floresta (1810-1885), educadora, escritora e poetisa, nascida no Rio Grande do Norte, considerada uma das primeiras feministas brasileiras. Dedicou-se a contribuir para uma educação igualitária, fundando uma escola na qual o currículo era igual para meninas e meninos. Em 1853, publicou o *Opúsculo Humanitário*, uma coleção de artigos sobre emancipação feminina, dentre outras obras.

Ressaltamos, também, a luta pela igualdade de direitos jurídicos entre os sexos, empreendida por Bertha Lutz (1894-1976), que foi cientista, líder feminista e política paulista. É uma das pioneiras da luta pelo voto feminino e pela igualdade de direitos entre homens e mulheres no país.

O direito de voto feminino foi garantido apenas dez anos depois da mobilização tendo Bertha na liderança, em 1932, por decreto-lei pelo então presidente Getúlio Vargas. Em 1936, assumiu uma cadeira de deputada na Câmara Federal e durante seu mandato, defendeu a mudança da legislação referente ao trabalho da mulher e dos(as) menores de idade, propondo a igualdade salarial, a licença de três meses para a gestante e a redução da jornada de trabalho, que naquele momento era de treze horas.

Estes são exemplos do papel das mulheres na História brasileira, que ousaram não aceitar o modelo a elas imposto e lutaram, por vezes sofrendo perseguições, por não se conformarem com as desigualdades impostas às mulheres no país.

Durante a ditadura militar, nos anos de 1970, pudemos observar a experiência feminista e o nascimento do movimento político organizado. O mesmo ocorreu na América Latina, com a transição dos governos autoritários para governos democráticos, quando surgiu a preocupação feminista com o Estado. Neste período, algumas feministas começaram a pensar ser possível promover mudanças na situação das mulheres a partir do Estado, mas também porque os contextos políticos locais e globais estavam mudando. Não havia consenso a este respeito pois havia a preocupação de que institucionalizando as questões das mulheres, ocorreria a despolitização do movimento. Podemos dizer que até o período recente, os Estados democráticos proclamam-se receptivos ou, “[...] pelo menos retoricamente, se dizem mais abertos às reivindicações pela equidade de gênero”, conforme relembra Alvarez (2000, p. 13).

Nos anos de 1990, constatamos inúmeras políticas pró-gênero, com a criação de instituições específicas para as mulheres, leis de quotas, leis antiviolença mas, ainda de acordo com Alvarez (2000, p. 14), ao encontro do que temiam algumas feministas, “[...] o Estado muito fala de gênero e pouco faz para *empoderar* as mulheres.”

Ainda conforme a autora, apesar do papel importante das reivindicações feministas, tanto locais como globais para a promoção das normas nacionais e internacionais de gênero que indiretamente inspiram esses modernos discursos estatais pró-gênero, a incorporação da mulher ao desenvolvimento nem sempre se inspirou no feminismo e sim nos pressu-

postos do capitalismo global. O que podemos constatar, no plano geral, é que os Estados modernos que se dizem receptivos à questão de gênero, ao mesmo tempo, promovem políticas públicas que pouco têm a ver com a equidade e com as demandas feministas (ALVAREZ, 2000). No caso brasileiro, outro fator complicador para o avanço das demandas feministas, tem sido a influência de alguns setores religiosos nas políticas, como pudemos constatar recentemente na mobilização para a retirada do termo *gênero* dos Planos de Educação, desde os municipais ao nacional, sob a justificativa de que contemplar gênero significava trabalhar na perspectiva da *ideologia de gênero*, poderia acabar com a família tradicional heterossexual, vista como modelo e consolidada no Estatuto da Família, de 2015.

Estes fatos mencionados mostram a dificuldade para os movimentos sociais verem garantidas suas demandas o que leva a ainda constarmos vários aviltamentos aos direitos das mulheres na atualidade, como por exemplo, a persistente desigualdade salarial e a violência contra as mulheres, dentre outros problemas. Conforme afirma Voët (2015), no mundo inteiro, metade da população, a feminina, experimenta violência ou ameaça de violência contra sua pessoa. As investigações mundiais demonstram que pelo menos uma em 30 % das mulheres vivenciaram ao menos um incidente de violência como ser agredida, violada ou ameaçada em forma econômica, psicológica, física e sexual.

As pesquisas apontam que a violência contra a mulher é um problema universal que afeta a todas as classes sociais e independe da situação econômica ou educacional, estado civil, raça-etnia, orientação social ou idade. As diferentes formas de violência (psicológica, patrimonial, moral, física, sexual) vivenciadas pelas mulheres, em sua maioria, são perpetradas por homens conhecidos dela: seu esposo, noivo, patrão, pai ou amigo. Isto demonstra a diferença principal entre o fenômeno da violência contra a mulher e a violência que vitimiza os homens. Enquanto a violência que atinge os homens ocorre principalmente no espaço público (ataques, roubos ou por uso de drogas), as mulheres sofrem dupla violência, estas ocorridas no espaço público incluindo, por exemplo, assédio e estupro em transportes públicos e a violência no espaço privado, no seio familiar.

Apesar desta realidade constatada, é inegável a importância dos movimentos feministas para mudanças no plano legal e no âmbito rela-

cional no sentido de vencer a desigualdade, portanto, relembremos aqui parte desta história de luta pelo reconhecimento dos direitos das mulheres.

RELEMBRANDO AS AÇÕES FEMINISTAS NO BRASIL

De acordo com Foygeyrollas-Schwebel (2009), citando Fraisse (1992), na América e na Europa, o feminismo só se manifesta, enquanto movimento político de luta das mulheres, na segunda metade do século XX. Essas lutas partem do reconhecimento das mulheres como oprimidas e em situação de desigualdade em relação aos homens, na certeza de que tais relações não são *naturais*, e que existe a possibilidade política de sua transformação. A reivindicação de direitos nasce do constatação do hiato entre a afirmação dos princípios universais de igualdade e as realidades de desigualdade vivenciadas na vida em sociedade, entre homens e mulheres, seja no que diz respeito aos poderes, à educação, à remuneração, dentre outros âmbitos. Neste contexto, a reivindicação política do feminismo emerge em relação a uma “[...] conceituação de direitos humanos universais; ele se baseia nas teorias dos direitos da pessoa, cujas primeiras formulações resultam das revoluções norte-americana e depois a francesa.” (FOYGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p. 144)

No caso brasileiro, além do que já relembramos acerca dos movimentos feministas no país, conforme Matos (2010, p. 13)

Ao contrário de um movimento bem organizado, no Brasil não podemos caracterizar períodos tão distintamente claros de movimentação de mulheres como sendo exclusivamente “feministas”. Porém é necessário destacar que as “vozes feministas” aqui sempre surgiram diante das muitas estruturas opressoras e conservadoras, mesmo precocemente, desde o século XVII e XVIII. Apesar da existência de forte cultura em termos políticos, as vozes feministas brasileiras aparece(ra)m dos lugares menos esperados e em momentos ainda menos propícios. Essas “vozes” chamaram a atenção de outras mulheres e abriram o caminho para a entrada de algumas delas na arena pública e, portando, para as suas próprias demandas.

Conforme já mencionamos, os anos de 1980 são representativos porque foi o período de abertura democrática do país possibilitando a mo-

bilização para discussão acerca da situação das mulheres brasileiras a fim de levar suas demandas para serem defendidas na Constituinte. Organizado em todo o território nacional, o movimento feminista foi um dos líderes da campanha da Constituinte, juntamente com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM).

O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, promulgada em 1988, que contemplou os anseios da população, entre eles as demandas dos movimentos sociais, dentre eles o feminista.

No período que precedeu a Assembléia Nacional Constituinte, entre 1975 e 1985, variados segmentos sociais (trabalhadores/as, mulheres, comunidade negra, portadores/as de deficiência, educadores/as, defensores da criança e do/a adolescente) uniram-se a organizações mais influentes. Conforme relembra Kyriakos (2007, p. 27), “Os debates ocorreram de norte a sul, de leste a oeste, os/as aficionados/as da participação popular, os/as índios/as se organizaram e tantos/as outros/as. Criou-se o Partido dos Trabalhadores, foi retomado com maior empenho o Partido Socialista Brasileiro [...]”

Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença. Entretanto, apesar das especificidades do *ser mulher*, as diferentes mulheres estiveram unidas e tiveram uma participação ativa contribuindo para a redemocratização do país, processo esse iniciado na década de 1970, quando em pleno regime militar saíram às ruas na campanha pela anistia, contra a violência, contra a carestia, e, posteriormente, em 1980, pelas eleições diretas, culminando com a eleição de algumas mulheres para a Assembléia Legislativa. O número de eleitas não foi expressivo, 5%, mas, o efeito pedagógico do processo foi positivo pois além de trazer à luz os problemas das mulheres, foram incorporados na Constituição de 1988, temas importantes para a vida das mulheres brasileiras, além da igualdade de direitos entre homens e mulheres (BRABO, 2005, 2008) .

Este é um dos exemplos que faz ver que o estudo sobre a participação da mulher na política não pode ser limitado ao processo eletivo, ao ato de votar e ser votada. Embora seja a face mais objetiva da atuação política, tal conceito tradicional de participação tende a considerar as formas institucionalizadas de manifestação (a integração a partidos, organizações profissionais, exercício de mandatos eletivos, voto, eleição). Tais critérios mostram uma baixa participação que esconde outra atuação na vida em sociedade. Através de *formas novas e ousadas* de interlocução com o Estado elas reivindicavam não só direitos mas um espaço público de negociação, assim, inauguraram uma nova forma de fazer política, uma forma democrática (BRABO, 2005, 2008).

A ação das mulheres brasileiras corresponde ao que Chauí (1994) defende, ou seja, a alternativa de criação de espaços públicos onde se possa ter a liberdade de falar, escutar, ser ouvido pois sem espaço público não há política, não há movimento, as sociedades se congelam. Para a autora, o espaço público é uma arena de debates e de conflitos que vão gerar a ética e a política, do qual devem participar todos os setores da sociedade, principalmente os que sofrem a exclusão historicamente construída, como no caso, as mulheres.

Essa participação inaugurada pelo movimento feminista brasileiro é o pressuposto das modernas teorias da democracia. Conforme se lê em Lima (1998, p. 23), “a *teoria da democracia como participação* assenta no poder do povo, tendo como pressuposto o interesse e a participação deste como actor principal da construção da sociedade democrática.”¹ (grifos do autor).

Em Pinto (2003) também se lê que o espaço de participação dos grupos excluídos foi criado a partir de espaços construídos fora da política institucional, através da luta contra a opressão em manifestações públicas e pela mobilização dos movimentos sociais. A autora alerta para uma outra

¹ Lima, baseando-se em J. Canotilho, faz a distinção entre a *teoria democrático-pluralista*, que “pressupõe uma sociedade homogênea e consensual, ignorando o facto de existirem grupos sociais em conflito, detendo uns maior poder e mais influência de que outros, não sendo portanto iguais para todos os grupos sociais e para todos os cidadãos as suas oportunidades de intervenção e influência política”, a *teoria elitista de democracia* “que assume a democracia como uma forma de dominação. Essa dominação é exercida por um grupo de actores socializados, isto é, iniciados numa determinada cultura política que lhes é própria. [...]”, a *teoria da democracia do ordo-liberalismo* “na qual assentam a ordem social e o liberalismo, sobretudo o liberalismo de tipo econômico, privilegiando assim os grupos detentores dos meios de produção”, além da *teoria da democracia como participação* (1998, p. 23), à qual nos referimos.

questão que dificultou a concretização, na prática, dos direitos garantidos em termos legais. Corroborando com o que Alvarez (2000) afirmou, lembra que a interação entre estes novos espaços de luta e o espaço da política institucional é problemática, tendendo os sujeitos das novas lutas a ter poucas possibilidades de participação no nível institucional.

Conforme Bandeira e Melo (2010, p. 41), em consonância com o que já relatamos, observamos que são inúmeros e complexos os desafios para que conquistemos uma real igualdade entre homens e mulheres pois estes estão relacionados tanto “[...] à estrutura e à cultura organizacional do Estado brasileiro, quanto aos valores sexistas e racistas que disseminados pela nossa cultura, insistem em ainda relegar as mulheres a um plano inferior na sociedade.” Como vimos, alie-se a estas questões, na atualidade, outros grupos que vão contra as demandas feministas, como aqueles ligados a diferentes religiões, já mencionados.

Apesar das dificuldades, nas últimas décadas, de diferentes formas, ligadas ou não a instituições políticas, através de seus movimentos e ações, as mulheres têm se afirmado como sujeitos sociais, que insistem em ser reconhecidos não só na vida pública, mas principalmente na vida diária. Nesse caminhar, que ocorreu tanto no Brasil como em toda a América Latina, o ativismo político das mulheres escapava ao âmbito da política institucionalizada, era uma forma de atividade política auto-orientada, não estruturada, com a pretensão de influenciar as políticas públicas fora do campo convencional e institucional.

Conforme Blay (1984), as mulheres brasileiras passaram a agir contra as decisões do Poder. Sua ação orientou-se para a construção de um novo espaço público do qual elas também fizeram parte. Questionaram as omissões dos sindicatos, das associações de classe, a discriminação difundida pela imprensa e ensino, buscando alterações profundas dentro da estrutura sindical, da organização político-partidária e das próprias leis que regem os direitos civis. Esse processo culminou com a criação dos Conselhos da Condição Feminina e das Delegacias de Defesa da Mulher, inicialmente na cidade de S.Paulo e depois no interior do Estado.

Como proposta de governo democrático, houve novo incentivo aos Conselhos de Escola que, naquele momento, tornaram-se órgãos

deliberativos, graças ao movimento de pressão de educadores(as), através de suas associações e sindicato. Incentivou-se também a participação nas Associações de Pais e Mestres e nos Grêmios Estudantis.

No que se refere à gestão escolar, a implantação de tais mecanismos de participação nas Unidades Escolares, que tinham como objetivo o envolvimento e participação de todos e todas, desde funcionários(as), docentes, alunos e alunas, pais mães, foram vistos com receio nos primeiros momentos. Assim, não chegaram a ser efetivamente implantados e a participação não fora vivenciada plenamente de forma democrática na maioria das escolas. Pode-se afirmar que a cultura democrática ainda hoje é um projeto em construção tanto na escola pública quanto na sociedade em geral, embora haja exemplos de mudanças, vivemos ainda o processo de redemocratização. Outro fato atual a ser mencionado, que mostra exemplo de cidadania, refere-se à ação dos(as) estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo, lutando pelo direito à educação contra o fechamento de escolas e outras medidas que faziam parte do programa de reorganização das escolas públicas estaduais paulistas, proposto pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Governo do Estado. Neste processo, pudemos observar a violência contra estes(as) estudantes por parte da polícia, conforme se constata atualmente na perspectiva de criminalização dos movimentos sociais.

Outras dificuldades para a concretização do projeto democrático, podem ser observadas pelo cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais nos anos de 1990, que sofreu uma inflexão criando-se uma contradição entre os objetivos de alcance dos direitos sociais, previstos na Constituição de 1988 e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico, as neoliberais, conforme bem mostram Vianna e Unbehau (2004, p. 82).

O esforço oficial dessas reformas tem início em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, passa por uma breve interrupção com o governo de Itamar Franco e é retomado com maior ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, com a introdução de reformas neoliberais que viriam a afetar as políticas sociais voltadas para as populações mais pobres, repercutindo nas políticas públicas de educação.

Conforme explicam as autoras, a lógica de mercado que permeou as políticas, mostra a diferença entre as duas décadas, a de 1980 repleta de exercício de cidadania que levou à conquista de direitos sociais, garantidos

na Constituição e a de 1990, caracterizada pelas reorientações políticas sob a ótica neoliberal que marcaram as políticas públicas e as educacionais, como se pôde observar no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação.

O discurso acerca da escola democrática continua em pauta, contudo, a qualidade que, na *década* de 1980, estava ligada à gestão democrática e à formação para a cidadania, nos anos de 1990 passa a ser associada à reforma e modernização dos sistemas administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem investimento na recuperação do nível salarial.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista, na educação, foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, *gênero* ser contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p. 96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero na educação.

Outro ganho observado no início do século XXI, lembrado por Bandeira e Melo (2010, p. 41), foi a presença crescente das mulheres em todos os níveis de ensino no Brasil,

[...] tendo começado o século XX analfabetas são, na atualidade, a maioria no ensino médio, dominam o ensino de graduação e já tem um número maior de bolsas de mestrado e doutorado no país. Assim, as mulheres tendem a se qualificar mais que os homens para ingressarem no mercado de trabalho, o que, no entanto ainda não se reverteu em salários mais elevados ou em ocupações de postos de decisão e poder, como também não significou a desobrigação das responsabilidades domésticas e dos cuidados familiares.

Constatamos, também, conforme apontado pelas autoras, a permanência da cultura do cuidado e do trabalho doméstico sob responsabilidade ainda das mulheres que ainda contribui para a permanência da desigualdade no que diz respeito ao número de horas de trabalho entre homens e mulheres, sendo muito maior entre as mulheres.

Acrescentamos ainda, outra conquista. Em 2006, foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade. Em 2012, o MEC apresenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que também contempla a perspectiva de gênero. Estes são documentos recentes e importantes para a inclusão dos temas relacionados aos direitos humanos (gênero, raça-etnia, diversidade sexual, dentre outros) em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino.

É importante ressaltar que antes destes Planos, já houve iniciativas voltadas para a cidadania e para a educação em direitos humanos, como o programa de formação de professores em direitos humanos, na gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação em São Paulo bem como no Governo de Martha Suplicy, prefeita na cidade de São Paulo, que possibilitou formação na perspectiva da igualdade de gênero para docentes além da promoção de eventos que geraram importantes publicações sobre a temática. Nos anos de 1990, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, também foram propostos o Programa Nacional de Direitos Humanos; no Estado de São Paulo, o Programa Estadual de Direitos Humanos e, no caso de Marília (SP), o Programa Municipal de Direitos Humanos, cujo processo de elaboração fora coordenado pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, contando com a participação da sociedade civil e de representantes do poder público. Todos estes documentos contemplavam a educação em direitos humanos, incluindo gênero, a ser desenvolvida nas escolas de todos os níveis de ensino e, também, fora da escola.

Cabe mencionar outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que tem contribuído para que mudanças ocorram no que diz respeito à educação para a igualdade de gênero. Foi a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no primeiro dia do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, tendo como objetivos desenvolver ações

conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais e que tem como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas além do estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Apesar dos desafios que ainda estão postos, não se pode negar que a história de luta das mulheres revela êxitos, conforme os apontados por Alambert (1997, p. 90),

A colocação, em pauta, da igualdade jurídica da mulher (direitos iguais no trabalho, na família e na sociedade), a conquista de algumas reivindicações pontuais: direito de votar e receber votos, direito a exercer profissões liberais, direito a salário igual, direitos à instrução, direito ao divórcio; a descoberta das especificidades femininas: o corpo, a sexualidade, os direitos reprodutivos, a complementaridade no trabalho, o trabalho doméstico, a ausência do tempo extraordinário para a mulher, a maternidade como função social, e o que foi mais importante: a idéia da construção cultural dos gêneros masculinos e femininos; em consequência, a descoberta de que nunca seremos iguais se nossas ‘diferenças’ não forem preservadas [...]

Outra contribuição dos movimentos feministas brasileiros, tem sido o envolvimento de jovens na mobilização por direitos, no início dos anos 2000, formando coletivos de jovens feministas. Conforme expõe Papa (2009 apud LANES; ZANETTI, 2014, p. 194),

[...] Esse é o caso do Fórum Cone Sul de Mulheres Jovens Políticas – Espaço Brasil, que começa a se constituir em 2001 pela Fundação Friedrich Ebert – FES, [...] Também conhecido como Forito, ele articula jovens de várias partes do país, atuantes em diferentes espaços políticos, que mantêm permanente diálogo através de uma lista virtual e se reúnem uma vez por ano para discutir a condição da mulher jovem e suas demandas, e que foi construindo sua identidade feminista ao longo do seu percurso.

As autoras ainda relembram que vários coletivos foram criados no país e a jovens feministas foram ganhando expressão no movimento. Este avanço pode ser constatado com a criação da Articulação Brasileira de Jovens Feministas (ABJF) e, posteriormente, com a “[...] realização do I Encontro Nacional de Jovens Feministas, ocorrido em março de 2008, no Ceará, contando com a participação de mais de 100 jovens feministas

de vários estado do país, representantes de mais de 30 organizações locais e nacionais.” (LANES; ZANETTI, 2014, p. 194). Este Encontro foi sucedido pela Conferência Livre de Mulheres Jovens, durante a 1ª Conferência Nacional de Juventude, realizada pela União Nacional de Estudantes e pela Marcha Mundial das Mulheres. Neste evento, os temas tratados foram saúde, educação, trabalho, meio ambiente, cultura, meios de comunicação e combate à violência (LANES; ZANETTI, 2014).

Nessa perspectiva de avanços e de possibilidade de recuo no que se refere à garantia dos direitos das mulheres, vale lembrar que a educação e a formação humana, enquanto práticas constituídas pelas relações sociais, não avançam naturalmente, mas através de um conjunto de práticas sociais fundamentais, dentre elas, a prática pedagógica e as relações sociais que ocorrem na escola. Neste sentido a luta pela ampliação da esfera pública no campo educacional está intimamente ligada à ampliação do público em todas as esferas da sociedade bem como essa ampliação está condicionada, em parte, à possibilidade de, também na escola, haver práticas de exercício de cidadania, além de a escola adotar definitivamente a educação na perspectiva da igualdade de gênero.

REFLEXÕES FINAIS SEM FINALIZAR O RESGATE HISTÓRICO DA LUTA FEMINISTA, ESPERANDO CONTINUAR O DEBATE

Nessa longa caminhada histórica de luta do movimento feminista brasileiro em favor dos direitos das mulheres, brevemente lembrada neste texto, podemos celebrar muitas conquistas, dentre elas, a evolução das leis e mudanças nos costumes. Entretanto, fazendo um rápido balanço sobre a atualidade, pode-se afirmar que algumas situações denunciadas pelas feministas ainda persistem no Brasil, conforme já mencionamos: a violência, tanto na vida privada quanto pública, desnível salarial (embora mais qualificadas), várias jornadas de trabalho (incluindo o trabalho doméstico), ainda por resolver a questão dos direitos reprodutivos e o respeito à diversidade sexual, além de *gênero* ser uma questão quase invisível para educadores e educadoras, dentre outras demandas.

Mesmo atuando ativamente na democratização do país, nos anos de 1970 e 1980 até a atualidade e, cada vez mais em todas as instâncias da sociedade, pesquisas mostram que os postos de comando e o poder políti-

co, ainda são redutos masculinos, conforme constatamos (BRABO, 2005, 2008).² Os movimentos femininos de qualquer tendência, no âmbito internacional, ressaltam ainda hoje a necessidade de uma ação política mais intensa das mulheres pois esta está em descompasso com a participação da mulher na sociedade. Apesar do número crescente de mulheres com níveis mais elevados de escolaridade em todo o mundo, há uma persistente concentração de mulheres em cursos tradicionalmente chamados de *femininos*, conforme Blay (2002) também observou.

Além da questão de gênero, os mecanismos de participação na escola, uma nova forma de ensinar e uma administração que estimulasse a participação para além da escola foram recebidos com muita resistência na década mencionada. Embora não fossem garantia de mudanças, acredita-se que ao vivenciar a democracia e assimilar os valores de *igualdade*, de *liberdade*, de *direitos*, na perspectiva da igualdade de gênero, meninas e meninos teriam a formação ética na perspectiva dos direitos humanos e da democracia, formando-se *sujeitos de direitos*, desde a mais tenra idade.

Como proposta do Ministério da Educação e do Desporto, no ano de 2007, foi iniciado um processo de formação contínua para educadores e educadoras das escolas públicas estaduais versando sobre *Ética e cidadania: construindo valores humanos na escola* no qual as questões dos direitos e de gênero estavam, contudo, não está sendo desenvolvido na atualidade. Não podemos esquecer que o trabalho feminino, historicamente, sofreu pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais. Conforme Almeida (1998, p. 63), o trabalho docente feminino, além do processo regulador impingido pelo sistema capitalista, encontra-se “[...] atrelado a esse modelo de normatização exigido pelas regras masculinas e é acentuado pelo controle que o sistema social pretende exercer sobre as mulheres [...]”. Isto pode ser uma das explicações para a insensibilidade de educadores e educadoras a respeito da questão de gênero, pois no seu processo de socialização e nos cursos de formação inicial de educadores/as, ao não abordarem o tema, contribuem para esta invisibilidade do tema. Esta constatação, também dos anos de 1990, levou-nos a afirmar que a profissão magistério discrimina a mulher, na medida que não proporciona a formação continuada e a

² Como se lê, também, em Araújo (1999) e Avelar (1997).

reflexão necessária acerca da questão de *ser mulher* e da questão de gênero (BRABO, 2005). Além disso, ainda há necessidade de se investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação pois ela não ocorre naturalmente mas num processo orgânico e contínuo de estímulo à participação cidadã e do vivenciar da democracia.

Conforme nos mostra Carvalho (2007, p. 226), temos hoje algumas experiências de colaboração entre sociedade e Estado que sugerem otimismo, como por exemplo, a relação entre as organizações não-governamentais que desenvolvem ações de interesse público. Da colaboração “entre elas e os governos municipais, estaduais e federal, têm resultado experiências inovadoras no encaminhamento e na solução de problemas sociais, sobre tudo nas áreas de educação e direitos civis”. Ainda argumenta que “essa aproximação não contém o vício da ‘estadania’ e as limitações do corporativismo porque democratiza o Estado”.

A questão da participação na sociedade e nas escolas de todos os níveis de ensino torna-se necessária e ainda atual, porque, como vimos nos acontecimentos atuais acerca da mobilização para a retirada do *gênero* dos planos de educação e nos outros acontecimentos atuais na perspectiva da retirada de direitos de documentos importantes ou de propostas de leis que aviltam direitos, são demonstrações da vulnerabilidade dos direitos humanos. Não podemos esquecer, como já mencionamos e lembrado por Coraggio (1992, p. 52),

O fácil consenso acerca da necessidade e oportunidade de descentralizar os estados nacionais oculta a oposição entre a proposta neoliberal e a proposta democratizante. Torna-se necessário clarear os sentidos possíveis das ações no contexto da descentralização inevitável, à busca de uma ativa participação dos grupos e organizações populares na vida pública estatal.

Pelas palavras do autor e por tudo o que foi discutido podemos afirmar que a pedagogia do movimento feminista ainda é atual e se faz necessária. Há necessidade de formação de educadores e educadoras acerca das questões de gênero tanto nos cursos de formação inicial quanto de formação continuada pois pesquisas mostram que ainda *gênero* é invisível aos olhos de muitos educadores e educadoras, apesar de constar das políti-

cas educacionais aqui mencionadas. Assim, a escola ainda cumpre o papel de reforçadora de estereótipos e papéis específicos para ambos os sexos, o que contribui para a desigualdade de gênero. Conforme Adams (2004, p. 113), nas escolas inglesas onde ações foram empreendidas no sentido da igualdade de gênero, foram observados impactos positivos pois, conforme afirma, quando as escolas trabalharam a dimensão de gênero, conseguiram “um impacto positivo no desempenho das crianças e conseguiram elevar o desempenho dos meninos-sem ser às custas do das meninas”.

Concordando com Rodríguez (2011, p. 53),

La verdad es que hay que plantar otros cultivos en las mentes, en los corazones y en las vísceras de las nuevas generaciones. Los de la desigualdad ya no sirven, son tóxicos y perjudiciales para la salud social. Pero para poderlos neutralizar y hacerlos desaparecer hemos de conocer con detalle donde se asientan las bases de la injusticia en el proceso de socialización diferencial de niñas y niños, de chicas y chicos.

Se a escola pública, tanto estadual quanto municipal, tiver como objetivo formar realmente para a cidadania plena, ativa, estará revendo seu papel e empreendendo esforços para a transformação. Visará a formação política para meninas e meninos, funcionários(as), docentes, pais e mães, para a comunidade em geral. Sabemos que a transformação na direção da igualdade, respeitando as diferenças, não se dá naturalmente. Se atualmente, outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados é porque os movimentos feministas e de educadores(as) questionaram as discriminações de gênero e porque as mulheres foram às ruas, reivindicaram e conquistaram direitos.

Conforme mencionamos e como apontam Bandeira e Melo (2010, p. 41), ainda há múltiplos e complexos desafios para alcançarmos a real igualdade entre homens e mulheres, pois estes “[...] envolvem desde aspectos relacionados à estrutura e à cultura organizacional do Estado brasileiro, quanto aos valores sexistas e racistas que disseminados pela nossa cultura, insistem em ainda relegar as mulheres a um plano inferior na sociedade.”

De acordo com as autoras, na II Conferência Nacional, quando o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres foi avaliado por mais de 200 mil mulheres em todo o país, foram apontadas, como principais

demandas em relação à institucionalização da Política Nacional para as Mulheres e sua implementação:

i) a inexistência de organismos de políticas para as mulheres em inúmeros governos estaduais e na maioria dos governos municipais; ii) o baixo orçamento para as políticas para as mulheres; iii) a criminalização do aborto; iv) a falta de dados e informações estratégicos para a tomada de decisões; v) a baixa incorporação da transversalidade de gênero nas políticas públicas; vi) a ausência de compartilhamento, entre mulheres e homens, das tarefas do trabalho doméstico e de cuidados; e vii) maior participação das mulheres nos espaços de poder e decisão. Importante acrescentar a esta lista o desafio apontado pelo Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência, qual seja, a erradicação de todas as formas de violência contra as mulheres, a partir, entre outros fatores, da construção de uma cultura de paz e de irrestrito respeito às diversidades de gênero e valorização do feminino na sociedade.

As autoras relembram, ainda, que em 2010 as mulheres do Brasil e de todo o mundo comemoravam os 100 anos da Conferência da Dinamarca “[...] na qual foram reforçados marcos da luta feminista, que provocaram uma diminuição dos poderes e privilégios dos homens, como nunca tinha acontecido até então na história das mulheres.” Entretanto, ressaltam o que apontamos neste texto e que se constata na vida em sociedade, aquela vitória foi parcial pois embora as mulheres atualmente sejam diferentes de suas avós e mães, “[...] ainda persistem na economia e na cultura valores patriarcais que as mantêm em posição de subordinação na sociedade.” (BANDEIRA; MELO, 2010, p. 41).

Apesar das dificuldades e desafios aqui discutidos, o feminismo é reconhecido como o movimento social mais importante da segunda metade do século XX e esta atuação modificou a vida de gerações de mulheres, dos mais diversos segmentos sociais, étnicos e raciais. No século XXI, o feminismo consolida-se como política de Estado, ao mesmo tempo em que se ampliaram os mecanismos de consulta e participação social na formulação de políticas públicas. Contudo, a vida das mulheres e homens ainda não foi totalmente influenciada pelo ideário da igualdade, permanecendo, assim, como um desafio hoje para todos(as) e para as novas gerações.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Carol. Docentes como Agentes de Mudança. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 107-114.
- ALAMBERT, Zuleika. *A mulher: uma trajetória épica (Esboço histórico-da antiguidade aos nossos dias)*. São Paulo: IMESP, 1997.
- ALMEIDA, Jane Soares. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ALVAREZ, Sonia E. Em que *Estado* está o feminismo latino-americano ? Uma leitura crítica das políticas públicas com ‘perspectivas de gênero’. In: FARIA, Nalu; SILVEIRA, Maria Lucia; NOBRE, Miriam (Org.). *Gênero nas políticas públicas: impasses, desafios e perspectivas para a ação feminista*. São Paulo: SOF, 2000. p. 9-25.
- ARAÚJO, Clara. *Cidadania incompleta: o impacto da Lei de Cotas sobre a representação política das mulheres no Brasil*. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- AVELAR, Lúcia. *Mulheres na elite política brasileira: canais de acesso ao poder*, São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 1997.
- BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete Pereira. *Tempos e memórias: Movimento Feminista no Brasil*. Brasília, DF: SPM, 2010.
- BLAY, Eva Alterman. *A participação das mulheres na redemocratização*. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1984.
- BLAY, Eva Alterman. Gênero na Universidade. *Educação em Revista*, Marília, n. 3, p. 73-78, 2002.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2008.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, Evelina. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 19-30.

- CORAGGIO, José L. Las dos corrientes de descentralización en América Latina. *Contexto & Educação*, Ijuí, n. 25, p. 52-59, jan./mar. 1992.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. In: HIRATA, Helena et al. (Org.) *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 144-149.
- KYRIAKOS, Norma. A história do feminismo no Brasil. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). *Gênero e educação: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras*. São Paulo: Ícone, 2007. p. 17-29.
- LANES, Patrícia; ZANETTI, Julia. Reflexões sobre gênero: dimensões, semelhanças e diferenças. In: ANDRADE, Eliane Ribeiro; PINHEIRO, Diógenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). *Juventude em perspectiva: múltiplos enfoques*. Rio de Janeiro: UNIRIO, PROExC, 2014. p. 194-201.
- LIMA, L. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.
- PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- RODRÍGUEZ, María Elena Simón. *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea Ediciones, 2011.
- VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.
- VOËT, Susan M. V. D. Violência contra la mujer. In: BRABO, T. S. A. M. *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. [Orelha do Livro].

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ALEXANDRE DE CASTRO

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Câmpus de Marília SP (1995), período em que exerceu a função de Monitor junto ao Departamento de Ciência Política (1993), é Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2002), Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2005). Atualmente é professor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. A partir de 2013 está vinculado ao Programa de Pós Graduação *Lato Sensu* em Educação ministrando a disciplina de Sociologia da Educação e em 2014 vincula-se ao Curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Direitos Humanos ministrando a disciplina de Fundamentos Sociológicos dos Direitos Humanos na mesma Unidade Universitária. Membro integrante, na qualidade de pesquisador, do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPQ e certificado pela UNESP, GP FORME - Formação do Educador - linha de pesquisa: Metodologias e Práticas de Ensino. Membro integrante, na qualidade de estudante, do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPQ e certificado pela UNESP, Direito, Cotidiano e Construção da Sociabilidade - linha de pesquisa: Direito e Cotidiano.

ALINE ESCOBAR MAGALHÃES RIBEIRO

Pedagoga formada em 2003 pela UNESP - FFC Marília, Mestre em Educação pela mesma Universidade (2009), Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Prof^a Cyntia G. G. S. Girotto, com Pesquisa financiada pela Capes. Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília. Pesquisadora de questões afetas às Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para o desenvolvimento Infantil e sobre o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação durante a infância.

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO

Professora Titular do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/UNESP. Mestra (1987) e Doutora (1993) em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de

Campinas – UNICAMP. Coordenadora do Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (NUDISE) e Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte (GPECUMA) da FCT/UNESP. E-mail: arilda@fct.unesp.br

CHRYSLEN MAYRA BARBOSA GONÇALVES

Exerceu a função de Monitora na disciplina de Ciência Política (2013) é Bacharelanda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/Câmpus de Marília-SP com interesse em Antropologia direcionado para as seguintes temáticas: pós-colonialismo, gênero, feminismo, violência e cidadania feminina. Membro integrante do GEA (Grupo de Estudos Antropológicos) cadastrado no CNPQ e certificado pela UNESP.

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Atualmente é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, onde integra o programa de Pós Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: didática do ensino de língua materna, apropriação da leitura e da escrita, atividades de leitura literária, literatura infantil de 0 a 10 anos, projetos de leitura e escrita e formação de professores da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: cyntia@marilia.unesp.br

ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES

Formada em História e Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC); doutora em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), lotada no Centro de Educação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua como professora-colaboradora no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), onde orienta projetos de pesquisa no campo da avaliação de políticas públicas de educação. É líder do Grupo de pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE/UFAL) e faz parte do Grupo de Avaliação e Estudos da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza (GAEPP/UFMA); do Núcleo Multidisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas (NUMAPP/UFC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação do Ceará (GEPHEC/UFC). Atualmente realiza Estádio de Pós-doutorado na UFMA sob a supervisão da

profa. Dra. Maria Ozanira da Silva e Silva (Líder do GAEPF). E-mail: elionend@uol.com.br

EUNICE MACEDO

Doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Exerceu como docente em vários níveis e contextos educativos. Como investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP, é membro das equipas dos projetos internacionais “Reducing Early School Leaving in the EU” (RESL.eu), “Commitment to Democracy through Increasing Women’s Participation” (CODE_IWP) e “Learning in a New Key” Engaging Vulnerable Young People in School Education”. É vice presidente da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Autora de várias obras, a sua investigação em educação, cidadania e género suporta a sua intervenção com as comunidades. E-mail: eunicemacedo_58@hotmail.com

FABRÍCIO CARDOSO FELÍCIO

Graduação em Psicologia pela Unesp/Bauru. Coursou Fundamentos em Freud e Lacan, no Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade, CLIN-A, Brasil. Participou do Ateliê de Leitura - Investigações Acerca da Clínica - Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade, CLIN-A, Brasil e do Ciclo Avançado de Estudos de Lacan - Centro Lacaniano de Investigação da Ansiedade, CLIN-A, Brasil. Atua como Psicólogo Clínico com base na Psicanálise Lacaniana.

GABRIELA ALEJANDRA RAMOS

Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en género, sexualidades y educación. Mediadora familiar y escolar. Fac. de Psicología-U.B.A. Docente e investigadora da Faculdade de Filosofia y Letras- UBA. Docente invitada Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de La Pampa. Capacitadora Docente Invitada de la Sociedad Argentina de Pediatría. Capacitadora docente en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad Autónoma de Bs. As- CePA- en el área de Formación Ética y Ciudadana y Educación Sexual Integral. Coordinadora pedagógica del Centro Integral de Formación Humanística Tantosh. <www.tantosh.com.ar>. E-mail: ramosgabriela@gmail.com

GILSENIER MARIA PREVELATO DE ALMEIDA DÁTILLO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. Atualmente é professora assistente, doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência, UNESP, Campus de Marília. É coordenadora da UNATI – Universidade Aberta da Terceira Idade da UNESP de Marília SP,

Projeto de Extensão (PROEX). Pesquisa o tema “envelhecimento humano”.
E-mail: gdatilo@marilia.unesp.br

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

Graduada em Letras, Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Além disso, é pós-graduada em Gestão da Rede Pública, pela USP. Ingressou no Ensino Superior na Faculdade Drummond, atuando na graduação em Pedagogia e na pós-graduação. Atuou em diversas consultorias sobre avaliação e preparação para concursos. Atualmente, é Supervisora de Ensino, na rede pública estadual de São Paulo e Professora, na rede pública municipal de ensino da cidade de São Paulo. E-mail: giselekemp@hotmail.com

INMACULADA LÓPEZ FRANCÉS

Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación. Educadora inquieta y soñadora. Feminista activa. Profesora e investigadora del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Comprometida en su investigación, docencia universitaria y vida diaria con los asuntos relativos a la equidad de género, la prevención de la violencia de género y la dignidad. E-mail: inmaculada.lopez-frances@uv.es

JÉSSICA KURAK PONCIANO

Graduada em Letras (2011) pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP e membro do Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (NUDISE).

JULIA DEL CARMEN CHÁVEZ CARAPIA

Doctora en Sociología, Posdoctorado en gobierno y política pública, Profesora titular y coordinadora del Centro de Estudios de la Mujer de la Escuela Nacional de Trabajo Social, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT. México, Vicepresidenta de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social, ACANITS. Responsable del Seminario Permanente “Perspectiva de Género” que se realiza en la ENTS desde hace 18 años. Ha escrito varios libros relacionados con la problemática social de las mujeres y la perspectiva de género: el último “Perspectiva de género. Una mirada de universitarias” Edit. ENTS-UNAM, México. 2015. Conferencista magistral y ponente en más de 200 eventos, nacionales e internacionales. E-mail: jcccarapia@yahoo.com.mx

JULIANA LEME FALEIROS

Mestranda em Direito Político e Econômico na Universidade Presbiteriana Mackenzie com Bolsa CAPES-PROSUP. Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq) “Cidadania e Direito pelo olhar da Filosofia: política, regulação econômica e Direito”, “Mulher, Sociedade e Direitos Humanos” e “Políticas Públicas como instrumento de efetivação da Cidadania”, promovidos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Direito Constitucional pela Escola Superior de Direito Constitucional (ESDC) e em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (1998). Pesquisa com ênfase nos estudos de gênero, direitos humanos e meios de comunicação. Tem experiência na área de Direito com ênfase em Direito Constitucional, Processual Civil e Civil. Advogada. E-mail: jl.faleiros@uol.com.br

JULIO C. LLANÁN NOGUEIRA

Docente Investigador UNR. Categoría III. Diplomado en Curriculum y prácticas sociales FLACSO Docente grado y pos grado Universidad Nacionales y extranjeras. Coordinador Programa Educación para la Paz no violencia y los Derechos Humanos. Area de trabajo : Derechos Humanos. Problemática de la Educación. Metodología de la Investigación.intreversión. Facultad de Derecho Universidad Nacional de Rosario. E-mail: juliocnogueira@hotmail.com

KEITH DAIANI DA SILVA BRAGA

Graduada em Pedagogia (2009) pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/UNESP e mestra em Educação (2014) pela mesma instituição com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP e membro do Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (NUDISE).E-mail: keith_daiani@hotmail.com

LARISSA SATICO RIBEIRO HIGA

Estudante de doutorado em Literatura Brasileira, na Universidade de São Paulo (USP). Sua pesquisa centra-se na obra do escritor Sérgio Sant’Anna e no tópico da violência sexual. Defendeu o mestrado (2011) em História e Teoria Literária na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) sobre a obra ficcional de Patrícia Galvão. Trabalhou como professora temporária (2012-2013) dos cursos de Bacharelado em Humanidades e Letras da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Atualmente encontra-se em período de estudos sanduíche na University of Minnesota, nos Estados Unidos. E-mail: larissahg@gmail.com

LIZBETH OLIVEIRA DE ANDRADE

Pedagoga formada pela Unesp- FFC Marília, mestranda em educação na linha de Teorias e práticas pedagógicas, sob orientação da Professora Dra. Cyntia Giroto. Pesquisadora nas áreas de literatura infantil, contação de histórias e desenvolvimentos das capacidades humanas. E-mail: liztermay@hotmail.com

LUIZ ROBERTO VASCONCELLOS BOSELLI

Possui graduação em Psicologia - Faculdades Metropolitanas Unidas (1982), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Campus de Marília. Tem experiência na área de Psicologia e Saúde, com ênfase em Processos Grupais e de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: relações interpessoais, ações educativas, ação da cidadania, fonoaudiologia, afetividade, ética e humanização na formação de futuros profissionais, ética na atuação profissional e iniciação científica. E-mail: boselli@marilia.unesp.br

MARCOS CORDEIRO PIRES

Possui graduação em História (1990), mestrado em História Econômica (1996), doutorado em História Econômica, todos pela Universidade de São Paulo (2002) e Livre Docência em Economia Política Internacional pela Unesp (2013). É professor na UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília, no curso de graduação em Relações Internacionais e pós-graduação em Ciências Sociais. Tem experiência nas áreas de História Econômica e Economia Política. São áreas de interesse a inserção da economia brasileira na economia mundial, globalização e desenvolvimento econômico. Atualmente pesquisa as transformações econômicas e políticas recentes da República Popular da China. É membro do Núcleo de Economia Política e História Econômica da USP, do Grupo de Pesquisa dos BRICS e do Grupo de Pesquisa “Estudos da Globalização”, na Unesp-FFC-Marília. É membro da diretoria do Instituto Confúcio na Unesp e do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais. E-mail: marcoscordeiropires@yahoo.com.br

MARIA CUSTÓDIA JORGE ROCHA

PhD, Investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Prof. Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação-Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal. Licenciatura em Ensino de Português e Francês (1987-1992). Curso de Especialização em Administração Escolar (1994-1995). Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica em Organização e Administração Escolar, com o Trabalho: *Género*

e escola. Contributo para uma análise sociológica e organizacional da gestão feminina escolar (1997). Doutorado em Educação, Área de Organização e Administração Escolar, com a Tese: *Educação, gênero e poder: uma abordagem política, sociológica e organizacional* (2006). Estágio de Pós Doutorado em Educação e Direitos Humanos, com o Projeto: *Gênero e gestão escolar no Brasil e em Portugal: políticas, discursos e práticas* (2013). E-mail: mcrocha@ie.uminho.pt

MARIA NILDA CONCEIÇÃO IZUMI

Mestre e bacharel em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assistente Social no Hospital Universitário da Universidade de São Paulo – HU/USP e na Prefeitura Municipal de São Paulo. Feminista e pesquisadora do tema da violência contra a mulher. Possui experiência no atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. E-mail: mnildac@hu.usp.br

MARIÂNGELA SPOTTI LOPES FUJITA

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1992), Livre Docente (2003) em Análise Documentária e Linguagens Documentárias Alfabéticas. Atualmente é Professora Titular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, realizando atividades de docência na graduação em Biblioteconomia e Arquivologia e na Pós-Graduação na linha de pesquisa “Produção e Organização da Informação” do Programa em Ciência da Informação da UNESP; é Pesquisadora CNPq nível 1C com atuação na área de Ciência da Informação. Em atividades de gestão acadêmica é Pró-Reitora de Extensão Universitária da UNESP no período de 2013-2016. E-mail: fujita@marilia.unesp.br

MIRIELLY FERRAÇA

Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, com bolsa auxílio CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Cascavel), com o trabalho intitulado “Prostituição: vozes que ecoam, sereias que (en)cantam”, vinculada à linha de pesquisa Interdiscurso: práticas culturais e Ideológicas, com bolsa auxílio da CAPES. Pós-graduada *lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela UDC/FAG (Faculdade Assis Gurgacz). Graduada em Letras Português/Italiano pela UNIOESTE (2006/2009) e Jornalista formada pela Universidade Paranaense (UNIPAR - 2006/2009). E-mail: miriellyferraca@gmail.com

MONICA RIUTORT

Manager Peel Institute on Violence Prevention. Family Services of Peel. Preceptor First and second year students, Faculty of Medicine, University of Toronto, Mississauga Campus. Extensive experience in the development of partnerships

between community, academia and service providers. Several years of experience teaching primary health care in academic settings with a focus in interdisciplinary team building, health promotion and family and community health. Many years of experience in community mobilization and advocacy and the development of strategic community coalitions with a strong focus in violence against women and women's reproductive health. Over 10 years of experience writing grant proposals for programs and research initiatives. Planning, organizing, directing and coordinating community development projects, in education and health service delivery in a broad range of settings. Providing training for individuals and groups of different race, ethnicity, cultural and social backgrounds. Wide experience working in qualitative research using grounded theory and other action research. Solid regional, provincial and international connections with violence against women networks. Development of evaluation methodologies for projects and programs. E-mail: mriutort@fspeel.org

NILMA RENILDES DA SILVA

Graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), Mestrado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1998), Especialização em Violência doméstica pela USP/SP (2000) e doutorado em Educação - Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). Atualmente é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-BAURU - SP, ministrando aulas em Psicologia Social e Supervisionando Estágio em Psicologia Social Comunitária. desenvolve pesquisas e extensão nos seguintes temas: direitos humanos e violência doméstica contra crianças, adolescentes e mulheres; violência nas escolas; direitos humanos e moradores em situação de rua; direitos humanos e formação de professores e outros profissionais para promoção de relações sociais que prescindam do uso da violência. E-mail: nilmarsil@fc.unesp.br

ROSINEY A. L. DO VALE

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Assis (2000), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Assis (2005), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Marília (2015). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus Jacarezinho - UENP/CJ. É integrante do Grupo de Pesquisa Leitura e Ensino da UENP/CJ, do Grupo de Pesquisa Tecnologias, Culturas e Linguagens da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da UNESP de Marília/SP. Atua, principalmente, na

área de Letras, com ênfase na Formação de Professores, Políticas Educacionais, Linguística Aplicada, Língua Portuguesa e Língua e Literatura Latina. E-mail: rosinney4@terra.com.br

SANDRA RUPNARAIN

Bachelor of Art –Social Work. Director Client Services. Family Services of Peel Institute-Canadá. Experienced in writing grant proposals for programs. Initiating and developing partnerships between community and service providers to improve service delivery. Providing training on cultural competency and service delivery to victims of trauma and abuse. Planning, organizing, and coordinating community projects in service delivery to the underprivileged and marginalized. Curriculum Development and training “Trauma and Crisis Response for Crisis Response workers”. E-mail: srupnarain@fspel.org

SUSAN McCRAE VAN DER VÖET

Consulting, University of Toronto: *Wilson Centre for Research* in Education; Department of Psychiatry – TAAPP – Ethiopia project; *Post Graduate Medical Education (PGME)* – Ethiopia proposals; *International Research Office (IRO)* – AUCC proposals; *Department of Family and Community Medicine*: International Programs – Successful Bi-Lateral Brazil Ministry of Health and CIDA; *ISEqH, International Society for Equity in Health*: Successful proposals for projects in Bolivia, Colombia, Chile, South Africa, Turkey; *Centre for International Health*: Proposal for MA program Africa for WHO. Ontario Society of Artists-Canadá. E-mail: svandervoet@sympatico.ca

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Pedagoga. Mestrado em Educação pela Unesp e Doutorado em Sociologia pela USP. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Minho e Pós-Doutorado pela Universidade de Valência. Docente do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Campus de Marília. Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e Vice-Coordenadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp. E-mail: tamb@terra.com.br

TEREZA CRISTINA ALBIERI BARALDI

Formada em Direito, mestre em Educação pela Unesp-Marília e mestre em Direito pelo Univem. Doutora em Educação pela Unesp de Marília. Delegada de Polícia Aposentada. Professora da Academia de Polícia de São Paulo. Secretária Municipal da Juventude e Cidadania de Marília(SP). Membro do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília. E-mail: tecabar@terra.com.br

THIAGO SILVA RAYMONDI

Graduado em Psicologia pela UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - campus Bauru. Atua como psicólogo clínico, com base lacaniana. E-mail: tsraymondi@yahoo.com.br

YNGRID KAROLLINE MENDONÇA COSTA

Pedagoga formada pela Unesp – FFC – Marília (2015) com pesquisa de Iniciação Científica financiada pela FAPESP, aprovada no Processo Seletivo de 2016 para o Mestrado em Educação na mesma Universidade, na linha de Teorias e Práticas Pedagógicas, sob orientação da Prof. Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Pesquisadora nas áreas de literatura infantil, linguagem visual e verbal e estratégias de leitura. E-mail: yngridkarolline@hotmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato	16X23cm
Tipologia	Adobe Garamond Pro
Papel	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento	Grampeado e colado
Tiragem	300
Catálogoção	Telma Jaqueline Dias Silveira - CRB- 8/7867
Normalização	Maria Luzinete Euclides
Assessoria Técnica	Maria Rosangela de Oliveira - CRB-8/4073
Capa	Edevaldo D. Santos
Diagramação	Edevaldo D. Santos

2015

Impressão e acabamento

canal6 editora

Educação

mulheres, gênero e violência



Esta coletânea foi idealizada a partir das constatações de nosso trabalho junto ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília em seus dezenove anos de atividades em Marília (SP) e região e dos resultados de pesquisas que têm mostrado a persistência deste grave problema social, a violência contra as mulheres. Considerando que a vida em sociedade é permeada por resistências, avanços e recuos, é preciso provocar o debate e divulgar que a desigualdade ainda é visível tanto na política, quanto no mundo do trabalho e nos altos índices de violência contra as mulheres o que vai contra os direitos humanos das mulheres, garantidos constitucionalmente. Tal realidade mostra a necessidade, ademais, de investimento na educação para a igualdade de gênero.



ISBN 978-85-7983-713-5

